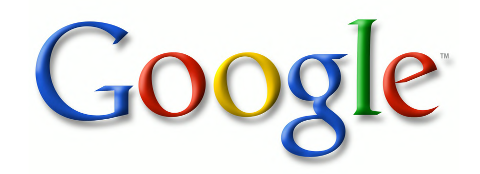


This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at http://books.google.com/



Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.
+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.
+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.
+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.


Educ
2050.4


HARVARD
UNIVERSITY
LIBRARY

Educ 2050.4



Harvard College Library

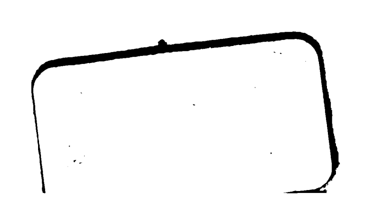
FROM THE BEQUEST OF

JAMES WALKER, D.D., LL.D.,

(Class of 1814),

FORMER PRESIDENT OF HARVARD COLLEGE;

"Preference being given to works in the Intellectual and Moral Sciences."





SAMMLUNG VON ABHANDLUNGEN AUS DEM GEBIETE DER PÄDAGOGISCHEN PSYCHOLOGIE UND PHYSIOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON

H. SCHILLER UND TH. ZIEHEN.

V. BAND. 3. HEFT.

DER AUFSATZ IN DER MUTTERSPRACHE.

EINE PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHE STUDIE

VON

H. SCHILLER,

GEH. OBERSCHULRAT UND UNIVERSITÄTSPROFESSOR A. D. IN LEIPZIG.

II.

DER AUFSATZ IM 4. BIS 8. SCHULJAHRE (ALTER 9 BIS 14 JAHRE).



BERLIN,

VERLAG VON REUTHER & REICHARD

1902.

Educ 2050.4

OCT 1 19..

Walker Fund

Alle Rechte, auch das der Übersetzung vorbehalten.

Druck von Paul Schettlers Erben, Gesellsch. m. b. H., Hofbuchdruckerei in Cöthen.

Wohl mancher wird über den Titel dieses zweiten Heftes bedenklich den Kopf schütteln, wenn er vom Aufsatze im 4. bis 8. Schuljahre liest. Denn erstlich haben wir auf der Berliner Junikonferenz von 1900 auch wieder die alte Praxis der höheren Lehranstalten von neuem bekräftigen hören, nach der erst der Quintaner anfangen darf, Aufsätzchen zu schreiben. Und Roma locuta est; also ist die Sache entschieden. Da aber die Richtung dieser Konferenz pädagogisch stark konservativ, ja rückschrittlich war, so wollen wir uns dadurch nicht stören lassen, sondern lieber zu erklären versuchen, wie man überhaupt zu dieser Praxis gekommen ist. Dass man dann an ihr festhält, ist nicht weiter verwunderlich; denn es stimmt zu dem starken Beharrungsvermögen unserer offiziellen sogenannten Gymnasialpädagogik. Hier giebt es gar manches, heute Veraltete und Widersinnige, was einst seinen guten Grund hatte, sodass man es sich nicht ersparen darf, den einzelnen Fragen geschichtlich etwas nachzugehen. Nur dann kann man die heutigen Zustände verstehen, die von dem Standpunkte der Kinderpsychologie nicht zu erklären sind.

Im 16. und 17. Jahrhundert, der Zeit, da unsere Lateinschulen in ihrer späteren Gestalt im wesentlichen entstanden, wollte man aus den Schülern lateinische Redner und Schreiber machen und zu diesem Zwecke die Muttersprache, sobald es nur anging, aus dem Unterrichte verbannen. Und so ahmte der Schüler im 2. Schuljahre zwar schon lateinische Briefe des Cicero nach, aber einen deutschen Brief schrieb er während seines Schullebens so wenig wie eine deutsche Erzählung oder Rede; er sollte ja ein zweiter Cicero werden. Der stilus Germanicus oder die „deutsche Oratorie“ begegnet erst im Anfange des 18. Jahrhunderts, aber er empfing hier das Gepräge, das er zum teil noch heute hat. Man lehrte ihn wie den lateinischen, und die lateinische Rhetorik

wurde voll auf ihn übertragen. Wer sich mit eigenen Augen überzeugen will, wie getreu dieses Verfahren noch in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts offiziell von den deutschen Schulbehörden festgehalten wurde, während es heute zwar nur noch ein unoffizielles, aber doch recht munteres Dasein fristet, dem empfehle ich eine der grössten Verirrungen auf pädagogischem Gebiete, das einst verbreitete und gepriesene deutsche Stilbuch von Christian Gockel, zugleich ein Muster langweiliger und pedantischer Schulmeisterei. Aber auch gar manche der Themen- und Aufgabensammlungen für deutsche Aufsätze, die noch heute gebraucht werden, zeigen noch recht deutlich ihre Abkunft aus der lateinischen Rhetorenschule. Nun wurde bekanntlich schon in der ersten Hälfte des 17. und dann im 18. Jahrh. das Latein in seiner herrschenden Stellung durch die sogenannten Realien, recht wenig dagegen noch durch die neueren Sprachen bedroht, und Komensky wälzte bereits mit Ratichius den Stein des Sisyphus, indem beide der Muttersprache zwar möglichst gerecht werden, aber das unentbehrliche Latein doch noch zum Sprechen und Schreiben als Universalsprache festhalten wollten. Sie kamen zu dem Auskunftsmittel, den Anfängen des Lateins erst einige Jahre muttersprachlichen Unterrichts voraus zu schicken und so die schwachen Anfänge der „Muttersprachschule“ d. h. der Volkschule zu schaffen. Viel konnte nicht daraus werden, weil in der lateinischen Schule die Muttersprache in ihrer minderwertigen Stellung blieb und nur völlig nebenher berücksichtigt wurde. Des Ratichius und seiner Giesser Genossen Helwig und Junge Ideal war zwar, dass man einmal auch gelehrte Dinge nicht in lateinischer, sondern in deutscher Sprache darstellen werde; aber wir erfahren nichts davon, dass hierzu auch nur ein kleinster Anlauf genommen worden wäre. Komensky vollends hatte in seiner Janua ein Mittel geschaffen, das jede Entwicklung der muttersprachlichen Fertigkeit völlig unmöglich machte. Lauter Einzelsätze von ertötender Einförmigkeit, Tausende von äusserst schwierigen Vokabeln, deren Übersetzung teils unsicher, teils undeutsch war, nirgends die Möglichkeit, den deutschen Unterricht an dieses monströse Buch anzuschliessen.

Energischere Versuche einer Bessergestaltung des muttersprachlichen Unterrichtes machte das 18. Jahrhundert. Aber die Universalsprache, das Lateinische, das selbst der Philanthropist Basedow noch einmal zur Weltverkehrssprache erheben wollte, liess keine liebevolle Beschäftigung mit der Muttersprache auf-

kommen, so vortreffliche Ansichten sich über deren Bedeutung, Pflege und Entwicklung bei Gesner, Herder und manchen anderen finden: sie waren weisse Raben, und ihre Mahnungen blieben auf ganz enge Kreise beschränkt. In den 40er Jahren des 19. Jahrhunderts drangen mit der grammatistischen Richtung die Einzelsätze in den lateinischen Unterricht, in den 50er Jahren herrschten sie in seinen beiden ersten Jahren fast ausschliesslich, und sie brachten, unter dem Einflusse der Becker'schen Sprachübungen, denselben trostlosen Stoff auch in den deutschen Unterricht, der oft genug nur eine andere Etikette für den lateinischen war. Und da der Schüler nicht nur in den beiden ersten Lateinklassen, sondern bis zur Sekunda noch stets zur Einübung der Grammatik Einzelsätze übersetzte, so begnügte man sich auch im Deutschen erst recht mit den Satz- und Rechtschreibübungen, bis es allmählich, zuerst wieder in Norddeutschland, erst später auch in Süddeutschland, Glaubenssatz wurde, erst der Quintaner reife im 2. Halbjahre für die Anfänge des Aufsatzes. Enthielten aber die deutsch-lateinischen Übungsbücher, z. B. die Süpfle'schen Bücher, von Quarta ab zusammenhängende Lesestücke, so war ihr Deutsch derart latinisiert, dass der Schüler an ihnen keine Muster, sondern nur Fehlerquellen fand. Gegen die Einzelsätze begannen erst die 70er Jahre des 19. Jahrhunderts den Kampf, zwar nicht ohne allen Erfolg, aber von einem Siege blieb er doch weit entfernt. Immerhin wurde man gegen die allein seligmachende Lehre der Einzelsätze bedenklich, und die zunehmend bessere Ausgestaltung des deutschen Unterrichtes in der Volkschule konnte nicht ohne Wirkung auf die höheren Lehranstalten bleiben. Man liess nun allgemein, wie vorher nur noch vereinzelt, schon von Anfang an in der Schule gelesene Lesestücke wieder nacherzählen u. dergl. — aber schriftlich derartige, fast mechanische Leistungen aufzeichnen konnte offiziell nach wie vor erst der Quintaner im 2. Semester. Und so blieb es bis auf den heutigen Tag; die preussischen Lehrpläne von 1901 haben nur das 2. Semester wegfallen lassen, so dass in V von Anfang an „schriftliche Nacherzählungen" gemacht werden können — immerhin ein kleiner Fortschritt. Warum freilich nur Nacherzählungen, nicht auch einfache Erinnerungsaufsätzchen, Beschreibungen und leichte Umgestaltungen, alles nach dem Muster des Lesebuchs, lässt sich nicht einsehen, wenn man nicht die Überlieferung als ausreichenden Grund gelten lässt. Da diese Lehrpläne im Lateinischen wieder

mehr auf den alten deduktiv-grammatistischen Standpunkt im Lateinischen und zu den Einzelsätzen zurückkehren, so ist es leicht zu verstehen, dass sie auch im Deutschen in der Hauptsache den längst überholten Standpunkt innehalten; denn bekanntlich sollen ja die Schüler an der fremden Sprache erst ihre Muttersprache lernen — so will es die offizielle Pädagogik.

Aber noch grösseres Kopfschütteln als der Aufsatz im 4. Schuljahre wird hervorrufen, dass das 4. bis 8. Schuljahr hier zusammengefasst sind. Volkschule und höhere Schule sollen gemeinsam behandelt werden; das ist ja undenkbar. Selbstverständlich bedingen der Unterrichtsstoff, die verfügbare Zeit, das schliessliche Ziel, das Milieu, vor allem die häusliche Mitgabe und Förderung manchfache Unterschiede zwischen beiden; aber dies sind doch mehr untergeordnete, wenn auch sehr einflussreiche Fragen. Die psychische Entwicklung der Schüler zeigt diese Unterschiede nicht, und aus ihr soll in vorderster Linie die Frage des Aufsatzes in der Muttersprache abgeleitet werden. Die Unterschiede, die der Lehrstoff und die übrigen erwähnten Verhältnisse herbeiführen, müssen eine besondere Betrachtung erhalten. Die Volkschule muss aber auch schon deswegen als Grundlage und Ausgangspunkt der Untersuchung erscheinen, weil hier die Einwirkungen des fremdsprachigen Unterrichts sich nicht geltend machen, und somit die reine muttersprachliche Entwicklung am vollsten zu ihrem Rechte gelangen kann.

Auch im 4. und 5. Schuljahre wirken noch die Schwierigkeiten, die die Sprache auf allen ihren Gebieten dem Kinde bei seiner eigenen Sprachentwicklung entgegenstellt, zu einem guten Teile fort. Nur treten sie hier etwas andersartig hervor, oder richtiger, sie gewinnen einen neuen Charakter und machen sich in der Wahl der Worte und in der Art des Satzbaues geltend; man nennt sie herkömmlicherweise stilistisch, obgleich damit wenig gesagt wird. Die Wortarmut besteht, in der Volkschule natürlich in höherem Masse als in der höheren, noch fort, obgleich im zweiten und dritten Schuljahre eine bedeutende Vermehrung des Wortschatzes eintritt. Doch da diese zu einem beträchtlichen Teile dem Elternhause, überhaupt dem Umgange zu verdanken ist, so hat es nichts Verwunderliches, wenn sie in der Volkschule im allgemeinen geringer ist. Die Folge dieser Wortarmut ist natürlich die gleiche wie im 3. Schuljahre, also häufige Wiederholung gleicher Worte, Verwendung von weitdeutigen Flickwörtern,

wie machen, thun, des letztgenannten besonders auch zum Ersatz von Konjugationsformen (ich thue schreiben u. s. w.), Gebrauch allgemeiner Ausdrücke, wie gross und klein, gut und schlecht, Ding für alle möglichen konkreten Bezeichnungen (hoch, lang, kurz, breit u. s. w.), Verwechslung und Vermischung von Ausdrücken, falsche Verwendung oder Auffassung bildlicher Ausdrücke, falsche Etymologien, die bisweilen schon eher dumme Wortwitzeleien sind, verkehrte Wortstellung u. dergl. Der Satzbau behält seine Einfachheit in der Umgangssprache bei, da selbst der Erwachsene infolge des angeborenen Strebens nach der Erreichung des Ziels mit dem geringsten Kräfteaufgebot sich jeder anstrengenden Denkarbeit, und eine solche ist die Übersicht und Kontrolle eines Satzgefüges, darin sorgsam enthält. Wortauslassungen finden immer noch häufig statt, einzelne Redeteile, namentlich Präpositionen, werden besonders gern und oft verwandt. Da aber die Umgangsprache die Bemühungen der Schule, die endlose und so ermüdende Koordination von Sätzen zum Teil durch Subordination zu ersetzen, so gut wie gar nicht, wohl aber oft genug die gegenteilige Gewöhnung unterstützt, so bleibt der Erfolg in der Schule gering, und die Kinder kehren stets wieder bis ungefähr zum 12. Jahre zur Häufung der Koordination zurück. Der Darstellung selbst fehlt es an jedem Massstabe, der auf Urteilen beruht und nur infolge massenhafter Muster und eigner Anwendung allmählich gewonnen wird. Ein unbekannter Ausdruck ruft eine langatmige Umschreibung hervor, ein schwieriger Gedankenkomplex wird nicht durch- und zu Ende gedacht, nur einzelne Bruchstücke davon treten im mündlichen oder schriftlichen Ausdruck zu Tage, und es erfordert eine grosse Erfahrung und eine erhebliche Findigkeit, um die Verbindungsstücke zwischen diesen einzelnen Trümmern zu finden. Leider lässt der Unterricht nur selten Zeit zu dieser Thätigkeit, was sehr bedauerlich, aber kaum zu ändern ist. Denn nichts wäre für die Entwicklung des kindlichen Denkens lehrreicher als eben dieses Nachgehen des Kundigen in die Werkstätte der Gedankenentwickelung. Überall suchen die Schüler dieses Alters von ihrem vorhandenen Begriffschatze aus das Neue, das ihnen entgegentritt, zu erklären und sprachlich zu fassen; oft kommt es dabei zu komischen Missdeutungen, aber stets erteilen sie dem Lehrer Aufschluss über den Weg, den er zur Vermehrung des begrifflichen Bewusstseinsinhaltes einzuschlagen hat. Bis zum 5. und 6. Schuljahre, natürlich oft

genug, aber doch stets in abnehmender Zahl, auch über diese Zeit hinaus, zeigen sich in den schriftlichen Darstellungen der Kinder auffällige Lücken im Fortgange der Darstellung. Dies hängt mit der Entwickelung der Assoziationsgeschwindigkeit zusammen, die auf den verschiedenen Altersstufen verschieden ist und nach ZIEHEN's Untersuchungen[1]) Jahr für Jahr nicht unwesentlich wächst. Der Grund dieses Wachstums ist vermutlich in vorderster Linie die allgemeine Übung, die das Gehirn im Leben und in der Schule durchmacht, sie macht die Assoziationsbahnen geläufiger und leistungsfähiger. Auch vollenden die Assoziationsfasern der Grosshirnrinde ihre definitive Entwicklung erst gegen die Zeit der Pubertät hin. „Nicht nur die Zahl unserer assoziativen Verknüpfungen nimmt also mit dem Alter zu, sondern auch die Geschwindigkeit dieser Verknüpfungen, oder physiologisch-anatomisch gesprochen, die Erregbarkeit d. h. die Geschwindigkeit des Ansprechens und der Leitung unserer Assoziationsfasern und unserer Rindenzellen.“ Auch die Fähigkeit, die Vorstellungen zu überschauen und ihren inneren Zusammenhang nicht nur festzuhalten, sondern auch sprachlich auszudrücken, hängt damit zusammen; sie wächst ebenfalls infolge fortdauernder Übung. Aber einstweilen ist sie noch mangelhaft, und bald stellt das Kind wirklich die Verbindung der einzelnen Gedankenglieder nur unvollständig her, bald hat es zwar geistig sie hergestellt, vermag aber sprachlich diese Verbindung nicht zum Ausdruck zu bringen, weil die Sprache nicht rasch genug dem nicht selten nur in Bildern erfolgenden Denken zu folgen vermag. Nicht minder auffällig als diese Lücken der Darstellung ist der gänzlich unvermittelte Gedankenwechsel in diesem Alter. Die Vorstellungen sind recht oft sehr allgemein und entbehren der Vertiefung und damit der Zerlegung und der klaren Einsicht in ihren Inhalt d. h. in ihre Teilvorstellungen. Infolgedessen treten zu allgemeine Reproduktionen ein, oder unpassende, ja geradezu falsche, die gar keinen inneren Zusammenhang mit dem vorliegenden Begriffe oder Begriffskomplexe haben, und mit Vorliebe werden immer wieder einzelne Assoziationsgruppen gewählt, die natürlich auch wieder nach Anlage und Milieu verschieden und nicht immer die richtigen sind. Dadurch wird aber die Gedankenfolge mangelhaft und unbefriedigend; die einzelnen Glieder haben keinen

[1]) Ideenassoziation des Kindes 2, 50 ff. In dieser Sammlung Bd. III, H. 4.

inneren Zusammenhang, und die Darstellung zeigt keinen rechten Fortschritt; jetzt wird von einem Punkte gesprochen, der alsbald wieder verlassen wird, um an einem anderen Orte ebenso unvermittelt wiederzukehren. Dies wird erst besser in dem Masse, als der geschulte Verstand den Zusammenhang der Vorstellungen überwacht und kontroliert, die Gefühle grössere Klarheit und Bestimmtheit erhalten, und Willensmotive höherer Art herrschend und gebietend eintreten. Erst durch diese wird der Interessenkreis wirksam erweitert, während er im 4. und 5. Schuljahre noch wesentlich sich auf das Individuum und die Personen seiner nächsten Umgebung beschränkt, sowie auf die kleinen Dinge dieser Umgebung, die für das Kind die Welt bedeuten.

An der Ausbreitung des Gedankenkreises hat das Gedächtnis einen grossen Anteil, dessen Wachstum vom 6. bis 12. Jahre sehr beträchtlich ist. Die Fähigkeit zur Reproduktion einer Reihe von Zahlen oder sinnlosen Silben, unmittelbar nach dem Hören, ist bei einem Kinde von 12 oder 14 Jahren viel grösser als bei einem jüngeren. Und dasselbe gilt von den dauernderen Erinnerungen; ein älteres Kind lernt ein Gedicht oder eine Erzählung leichter als ein jüngeres. Aber auch ein Nachteil darf hier nicht übersehen werden: die älteren Eindrücke werden vielfach durch neuere unterdrückt und in den Hintergrund gedrängt, und sie pflegen nur soweit sich zu behaupten, als sie mit den neuen immer wieder Verknüpfung finden. Die Pflege des Gedächtnisses ist aus diesem Grunde für alles Lernen wichtig, natürlich auch für den Aufsatz, da die Entwicklung der höheren geistigen Vorgänge des Verstehens und Denkens notwendig die Entwicklung der Gedächtnisthätigkeit zur Voraussetzung hat; denn ohne einen bedeutenden Bewusstseinsinhalt von klaren konkreten Vorstellungen hat die Phantasie keinen Stoff für ihre Verbindungen, und der Verstand keinen für seine Zurückführung auf allgemeine Begriffe. Erfahrungsgemäss ist das Gedächtnis der Kinder gut, wenn sie zu dem Gegenstande der Belehrung Neigung haben: die Sache des Unterrichtes ist also in erster Linie, das Interesse für seine Aufgaben zu erwecken. Ausserdem kann die Wiederholung für die Ausbildung des Gedächtnisses manches thun, namentlich wenn sie die Einförmigkeit vermeidet und zugleich neue, interessante Assoziationen begründet. Bei der Aufsatzfrage wird im 4., 5. und 6. Schuljahre die Abwechslung am leichtesten dadurch geschehen, dass nach der mündlichen Verhandlung, die sich an das Ohr

richtet, ein neues Sinnesgebiet, das Auge, in Anspruch genommen wird.

Auf der Fülle und Klarheit der Gedächtnisbilder beruht die grössere oder geringere Vollkommenheit der Phantasiegebilde, die bei der Aufsatzfrage eine grosse Bedeutung haben. Wenn ein Kind nicht Gegenstände gesehen hat, die denen ähnlich sind, von denen es jetzt hört, und wenn es sich von ihnen nicht klare Bilder wachrufen kann, so wird der ganze Phantasievorgang gehemmt. Mit dem Erwerb klarerer Vorstellungen über die allgemeinen Formen und Bedingungen der menschlichen Erfahrung tritt eine Disziplinierung der Phantasie ein, und das Gefühl des Wahren und Wahrscheinlichen verdrängt allmählich die schweifende, grenzenlos kühne Phantasie des früheren Kindesalters. Aber wenn man daraus schliessen würde, wie das nicht selten geschieht, die Kraft der Phantasie werde nun in ihrem Wachstum gehemmt, so wäre das ein folgenschwerer Irrtum, wie ein Vergleich mit einem leidlich gebildeten Erwachsenen zeigt. Wenn sich das Kind einen Gletscher vorstellt und der Erwachsene, so erscheint das kindliche Phantasiegebilde regelmässig schwerfällig, äusserst mangelhaft und nicht selten geradezu thöricht; daraus können wir schliessen, dass sich die Thätigkeit der Phantasie einmal infolge der beständigen Assimilierung neuer Erfahrungsthatsachen, dann aber durch die Übung in deren Assimilierung beständig weiter entwickelt; für die Schule erwächst daraus die Aufgabe, durch grössere Ansammlung von Erfahrungsthatsachen und ständige Übungen die schöpferische Form der Phantasie rascher und umfangreicher zu machen.

Das Erste, was der Lehrer bei einem solchen Unterrichte zu beachten hat, ist die Form der Darbietung, also die sorgfältige Auswahl der Sprache. Die Phantasiethätigkeit der Schüler wird am wirksamsten durch einfache, vollständig bekannte und möglichst eindeutige Wörter hervorgerufen, da diese am wenigsten die Gefahr falscher Ideenassoziationen herbeiführen; jedoch auch so ist es nicht völlig zu vermeiden, dass stets eine Anzahl von Kindern vorhanden sein wird, die zu viel aus ihrem eigenen Bewusstseinsinhalte einmischen. Der Lehrer wird sich weiter stets daran erinnern müssen, welchen Gang die Phantasiebilder im kindlichen Geiste einhalten: vor allem ein allgemeiner Umriss, eine Gesamtvorstellung mit groben und unbestimmten Umrissen, die erst allmählich durch die Hinzufügung individualisierender

Züge Deutlichkeit und Bestimmtheit gewinnt. Also bei jeder Erzählung oder Beschreibung zuerst die Hervorrufung einer allgemeinen schematischen Form von der Idee, die nachher durch eine Darstellung der Einzelheiten oder Teile ihren Inhalt erhält. Dass dabei überall der Fortgang vom Bekannten zum Unbekannten, vom relativ Einfachen und Leichteren zum Komplizierten und Schwierigeren erfolgt, braucht nicht besonders ausgeführt zu werden. Ebensowenig ist darüber zu sprechen, dass die Phantasie der Schüler sehr bedeutend durch eine verständige Verwertung der Sinneswahrnehmungen unterstützt werden kann, deren Vollständigkeit, Deutlichkeit und Festigkeit von den Phantasieerzeugnissen nie erreicht zu werden vermag. Die blosse Beschreibung eines Objektes, dessen Veranschaulichung durch die Phantasie bewirkt werden muss, giebt keine Sicherheit dafür, dass nicht eine Anzahl von Schülern durch falsche Analogien und Assoziationen in die Irre geführt wird. Besondere Schwierigkeiten bietet die Entwicklung der Phantasie, wenn es sich darum handelt, Thatsachen des inneren Lebens zu erfassen. Ein sinnliches Objekt kann sich ein Kind verhältnismässig leicht vorstellen und phantasievoll ausgestalten; aber um denselben Erfolg mit dem Gefühlsleben oder dem Denkprozesse eines anderen, vollends eines Erwachsenen, wie z. B. bei geschichtlichen Persönlichkeiten, zu erreichen, dazu reichen seine Erfahrungen, Vorstellungen, Gefühle und Wünsche nicht aus. Es findet dafür in seinem Bewusstseinsinhalte viel zu wenig Anhaltspunkte, gewissermassen Nägel, an die es seine eigenen Denkfäden anknüpfen kann. Hier kommt es also einmal darauf an, überall von den einfachen Erfahrungen des kindlichen Lebens auszugehen und alle möglichen Analogien zwischen dem Thatbestande des kindlichen Geistes und dem neuen, ihm nahezubringenden aufzusuchen, dann aber auch darauf, diese Thatsachen in einfacher, dem Kinde nirgends eine irrige Auffassung ermöglichender Sprache darzulegen.

Vom 6. Schuljahre an kann man einen auffallenden Fortschritt im Gebrauche der abstrakten Begriffe beobachten. Die Kinder beginnen die Abstrakta, die von ihrer Umgebung häufig gebraucht werden, zu verwenden, und Begriffe wie Stärke, Gestalt, Wärme, Schönheit werden ihnen geläufig. Freilich darf man sich dadurch nicht täuschen lassen; in der That wiegt auch in diesem Alter noch die konkrete Vorstellungsweise bei diesen Begriffen über. Entweder wird auf die Frage nach ihnen einfach eine Umschreibung

abstrakter Art gebraucht z. B. Kälte ist, wenn es kalt ist, oder es schweben konkrete Einzelerlebnisse vor, wie z. B. wenn ich kein warmes Kleid habe, oder wenn kein Feuer im Ofen ist, oder wenn der See zugefroren ist und dergl. In der Fähigkeit der Verallgemeinerung und in dem Reichtum und der Mannigfaltigkeit ihrer Allgemeinvorstellungen finden sich bei den Kindern, wie bei den Erwachsenen, die grössten Abweichungen, und wenn man vielleicht auch zu weit geht, hier besondere Gruppen von Befähigungen für die einzelnen Teile der Vorstellungsbildung anzunehmen, jedenfalls dafür das erforderliche Material zur Zeit noch nicht vorhanden ist, so muss doch ohne Zweifel der Unterricht auf diese Thatsachen Rücksicht nehmen und bei den Schülerindividuen die im Laufe der Zeit hervortretende grössere Leichtigkeit in der Entwicklung einzelner Begriffssphären (z. B. Naturgeschichte, Rechnen, Geschichte usw.) anerkennen und in seinem Interesse verwerten.

Auch unsere Gemütszustände folgen dem allgemeinen Entwickelungsgesetze der geistigen Fähigkeiten, d. h. sie entwickeln sich hinsichtlich ihrer Tiefe und Verflechtung mit dem Fortschritte der Erfahrung. Die Liebe und der Hass des Kindes, verglichen mit den gleichen Gemütsbewegungen des Erwachsenen, sind noch ohne Tiefe und nachhaltige Kraft. Das Wachstum unserer Zuneigung zur Heimat, zum Elternhause ist die Folge der Vereinigung zahlreicher angenehmer Assoziationen, die nach und nach sich an diese Gegenstände oder Verhältnisse anknüpfen; je zahlreicher die Assoziationen, desto stärker die daraus erwachsenden Gefühle. Dabei spielt wieder die Gewöhnung eine grosse Rolle; denn sie allein vermag dauernde Dispositionen des Gemütslebens und bleibende aktive Neigungen zu schaffen. Auch hier muss die Schule mit ihrer Thätigkeit eingreifen und zugleich mit den Prozessen des Vorstellens und Denkens auch die des Gemütslebens entwickeln. Vor allem handelt es sich darum, die Liebe zur Thätigkeit und das Kraftgefühl dadurch zu erwecken, dass man die Schüler vor neue Aufgaben stellt, die mit Erfolg gelöst werden können, wenn sie auch einige Anstrengung erfordern. Denn die Freude des Erfolges wird erhöht, wenn der Schüler sich bewusst ist, Schwierigkeiten überwunden zu haben. Das Gefühl für das Ästhetische kann in gewissem, freilich bescheidenem Masse in Verbindung mit dem Aufsatze insofern entwickelt werden, als die Ausbildung im feineren Gebrauche der Muttersprache dazu vielfach

Gelegenheit bietet; namentlich gehört hierher die Entwicklung eines feineren Gefühls für die Worte und die Verbindung von Worten. Sie kann aber nur an den Mustern der Litteratur erworben werden, die den Schülern die Schönheiten der Phantasie und des Denkens in der vollendetsten Form bieten.

So ungefähr sind die allgemeinen psychischen Thatsachen in den 5 Schuljahren, die hier zu behandeln sind. Für die spezielle Aufgabe des Aufsatzes ergiebt sich daraus die allgemein giltige Thatsache, dass Vervollkommnung des Vorstellungsinhaltes, Förderung und Pflege der Phantasie- und Denkprozesse, grösserer Reichtum des Gemütslebens und energischere Willensstrebungen die bedeutendsten Momente zu seiner Entwicklung sind. Ebenso klar ist es aber dann, dass es nicht bloss die Aufgabe der deutschen Stunden sein kann, zu seiner Pflege beizutragen, sondern dass jede Unterrichtsstunde diesem Ziele zustreben muss. Auch hier ist die Volkschule in günstigerer Lage als die höhere, da dort regelmässig nur 1 Lehrer den gesamten Unterricht einer Klasse erteilt, während hier, selbst auf den untersten Stufen, mindestens 2, oft mehr daran beteiligt sind. Die Folge davon ist, dass in der Volkschule wirklich jede Stunde eine Sprachstunde sein kann und oft ist, während in der höheren ein solches Verhältnis regelmässig die Ausnahme bildet. Wenn man stets die fremden Sprachen als in diesem Zusammenhange besonders wichtig und einflussreich anführt, so wird sich später zeigen, dass dies ganz unberechtigterweise geschieht. Einstweilen sei nur daran erinnert, dass z. B. die neueren Methoden des neusprachigen Unterrichtes ja gerade darauf ausgehen, die Muttersprache möglichst aus dem Unterrichte auszuschliessen, dass somit die lateinlosen Realschulen im fremdsprachigen Unterrichte jedenfalls die Kenntnis der Muttersprache nicht erheblich fördern können, da sie es mit Recht als ihre Aufgabe ansehen, vor allem die Schüler verstehen zu lehren, was die fremde Sprache meint. Dieses Verhältnis ist aber für die höheren Schulen um so beklagenswerter, als die Tradition immer noch an der gegenteiligen Annahme festhält, dass man an der fremden Sprache die Muttersprache lerne, und teilweise aus diesem Grunde, namentlich an den Gymnasien, die Zahl der deutschen Stunden zu niedrig ansetzt. Nun wird allerdings theoretisch angenommen, dass Lateinisch und Deutsch im 4. und 5. Schuljahre regelmässig von demselben Lehrer erteilt werden. Aber einmal ist dies nicht immer durchführbar, und wenn es der Fall ist, stehen doch

gewöhnlich die beiden Unterrichtsstoffe nicht in solchem Kontakt, um sich gegenseitig zu stützen. So behandelt der deutsche Unterricht des 4. Schuljahres heute allgemein zusammenhängende Lesestücke, während der lateinische ebenso allgemein zusammenhangslose Sätze vorführt und ein ganzes Jahr lediglich nach dem Gange der Grammatik mit der lateinischen Formenlehre beschäftigt ist.

Geographie und Naturgeschichte, für die Förderung des anschaulichen Denkens so äusserst ergiebige Stoffe, kommen regelmässig für den deutschen Unterricht gar nicht in Betracht. Das Zeichnen, das ebenfalls für das anschauliche Denken ausserordentlich wirksam sein kann, wenn es der wirklichen Entwicklung der Kindesseele sich anschliesst, ignoriert diese meist völlig. Man bietet Geometrisches und Ornamentales, während die Kinder, wenn sie sich zum Vergnügen zeichnen können, nur bis zu 3 % zu derartigen Zeichnungen greifen, und selbst von 14 bis 17 Jahren in dieser Richtung der Satz von 8 % nie überschritten wird. Und während das Kind überall nach Farbe verlangt, bleibt ihm diese in unseren Schulen oft stets, meist aber bis zu seinem 14. Jahre vorenthalten. Dass es nicht so sein müsste, dass auch der Massenunterricht mit Farbe schon im Vorschulalter sehr gut durchführbar und von grossen Erfolgen begleitet ist, haben der Engländer E. Cooke und der Amerikaner L. Tadd zu Genüge bewiesen. Es wird unter diesen Verhältnissen keine Übertreibung sein, wenn wir annehmen, dass im 4. und 5. Schuljahre die Volkschule das muttersprachliche Können allseitiger und gleichmässiger zu fördern imstande ist als die höhere. Und doch müsste diese in derselben Lage sein. Denn es ist leider eine allseitig zugestandene Thatsache, dass „in der Aufnahmeprüfung für die unterste Klasse von Gymnasien und Realschulen ein grosser Prozentsatz von Kindern im Lesen, Schön- und Rechtschreiben, einzelne sogar im Rechnen, fast alle in der grammatischen Kenntnis der Muttersprache ein durchaus ungenügendes Wissen und Können“ zeigt. Diese Unsicherheit in den Elementen dauert noch lange Zeit und wird von einem nicht unerheblichen Prozentsatz während der ganzen Schulzeit nicht überwunden. Freilich die überlieferte Ansicht, dass man die Muttersprache an der fremden Sprache lerne, hat bis jetzt diesen fehlerhaften Zustand übersehen lassen, und die Losung „quieta non movere“ hat sich hier ganz besonders nachteilig erwiesen. Wir kommen wieder auf diese Frage zurück.

Und doch werden durch diese Sachlage auch die Volkschulen geschädigt. Die höheren Schulen klagen über die mangelhafte Vorbereitung der Schüler beim Eintritt in die unterste Klasse, und die Volkschulen, namentlich in manchen Grossstädten, empfinden es schmerzlich, dass die zukünftigen Schüler der höheren Schulen ihren Unterricht nach Stoff und Methode oft genug beeinflussen, indem „die Gebiete des Sachunterrichts verkürzt oder ganz bei Seite geschoben, dafür aber Deutsch und Rechnen forciert, d. h. gedrillt werden.[1]) Die Volkschule mit ihren in der Mehrzahl begriffs- und spracharmen Schülern muss notwendig den Anschauungsunterricht pflegen, muss erst die Grundlage zu den Begriffen schaffen und die Sprache in ganz elementarer Weise an sinnlich vorgeführten Stoffen herauszulocken und zu bilden suchen. Sie muss es auch um deswillen, weil bei der Mehrzahl ihrer Schüler der Dialekt, oder sagen wir lieber die Haus- und Umgangssprache, oft so weit von einem guten Deutsch abliegt, dass dieses vielen Kindern selbst als Fremdsprache erscheint — die höheren Schulen aber verlangen von den Aufzunehmenden vor allem Sicherheit und Gewandtheit innerhalb der ersten Entwicklungsstufen der Muttersprache, und zwar in Bezug sowohl auf deren mündliche als auf schriftliche Handhabung. Die Hauptaufgabe der Vorschule ist deshalb eine sprachliche, und hier hat ihr nicht bloss das Haus im vorschulpflichtigen Leben des Kindes meist trefflich vorgearbeitet, sondern fährt auch fort, sie in deren Erfüllung kräftig zu unterstützen. Die übrigen Fächer — mit Ausnahme des Rechnens, das aber auch meist formaler und abstrakter betrieben wird als in der Volkschule — treten in der Vorschule zurück und spielen dort bei weitem nicht die Rolle wie in der Volkschule.“ Beiden, der Volk- und der höheren Schule, würde am leichtesten geholfen, wenn die unterste Klasse der höheren Schule allgemein von dem fremdsprachigen Unterrichte befreit, und in dieser Klasse eine verhältnismässig grosse Stundenzahl dafür bestimmt würde, diejenige, namentlich grammatische Kenntnis der Muttersprache herbeizuführen, auf der der fremdsprachige Unterricht aufgebaut werden könnte. Denn das Naturgemässe ist doch, dass man zuerst seine Muttersprache sicher kennt und von dieser sichern Kenntnis aus die der fremden Sprache erwirbt.

---

[1]) E. Ries, Die Gefahren der allg. Volkschule. Leipzig und Frankfurt, 1901.

Die Volkschule hat die Aufsatzbildung ihrer Schüler unter viel grösseren Schwierigkeiten zu schaffen als die höhere Schule, weil ihr in dem Dialekt, überhaupt der dürftigeren Umgangsprache, die auf die Kinder wirkt, grössere Hindernisse erwachsen, als es in der Regel in der höheren Schule der Fall ist (S. I, 27 f.). Auch ist die Übung im Denken im allgemeinen geringer, soweit diese auf der Mitgabe des Elternhauses beruht. Pestalozzi, der unter noch viel ungünstigeren Verhältnissen arbeitete, glaubte sich aus diesem Grunde genötigt, den Unterricht in hohem Masse zu mechanisieren, und das Vor- und Nachsprechen, dieses meist im Chore, füllten einen grossen Teil der Unterrichtszeit. Dieses Verfahren war zum Teil durch die Verhältnisse bedingt, zum Teil beruhte es aber auch auf eigenartigen Erwägungen des Mannes. Auch heute befindet sich die Volkschule noch zum Teil unter der Einwirkung der gleichen oder ähnlichen Verhältnisse, zum anderen Teile wirkt das Beispiel Pestalozzis auch heute noch nach. Die äusserst geringe Redefähigkeit und die Begriffsarmut, die stets ein Teil der Kinder beim Eintritt in die Schule aufweist, nötigen den Lehrer, im Anschauungsunterrichte erst die Grundlagen zu den Begriffen zu schaffen und die Sprache in ganz elementarer Weise langsam zu bilden. Bei einem nicht kleinen Prozentsatze von Schülern gelingt selbst diese Arbeit nur teilweise, und namentlich das Aussprechen einfacher Wahrnehmungen bereitet diesen grosse Schwierigkeiten. Es liegt nun nahe, und es lässt sich, da der Lehrplan ganz bestimmte Aufgaben vorschreibt, gar nicht völlig vermeiden, dass der Lehrer die Schüler veranlasst, die Worte seiner Fragen in ihren Antworten zu wiederholen. Denn er ist eben für die Schüler das Muster, das sie allein nachahmen können. Aber dabei droht ebenso unvermeidlich die Gefahr, die Schüler an rein mechanisches Wortereden zu gewöhnen, und es ist nicht zu bestreiten, dass sie auch in der That oft eintritt. Abhülfe ist schwer, da in unseren heutigen, oft überfüllten Volkschulklassen die Begabung und die Einflüsse der Umwelt zu grosse Verschiedenheiten zeigen, um sie überhaupt, und vollends, um sie gleichmässig berücksichtigen zu können. Am nächsten läge eine Mischung von Bindung und Freiheit, diese für die sprachlich besser ausgestatteten, jene für die minderwertigen; aber ich verhehle mir gar nicht, dass dabei gerade die letztgenannten in die Gefahr der Vermengung und sprachlichen Unklarheit und Unsicherheit noch leichter geraten werden. Nur

haben mir längere Beobachtungen gezeigt, dass nach einiger Gewöhnung an dieses gemischte Verfahren diese Gefahr sichtlich abnimmt; die ersten Anfänge dürfen hier nicht abschrecken. Auch hierbei wirken doch der Nachahmungstrieb und ein kindlicher Ehrgeiz, nicht hinter den anderen zurückzustehen, der gerade bei minderbefähigten Kindern oft hervortritt.

Dieses durch die Verhältnisse bis zu gewissem Grade unvermeidliche mechanische Sprachverfahren sollte aber aufgegeben werden, wenn die Wortarmut, Denkungewandtheit und Unbeholfenheit im Ausdruck zu schwinden beginnen, und in der Theorie geschieht es auch. Leider ist aber die Praxis manchfach anders. Ich lasse einem Kenner der Verhältnisse [1]) das Wort: „Wie kommen denn die meisten Aufsätze zustande? Man erzählt den Kindern eine kurze Geschichte, fragt sie satzweise ab, lässt sie wiedererzählen und dann nachschreiben.“ Oder: „Der Lehrer wählt ein Thema aus irgend einem Unterrichtsfache, sucht sich in einer Aufsatzsammlung — die passenden Gedanken zusammen, fragt sie aus den Kindern heraus — das heisst dann „entwickeln“ — und lässt die gewonnenen Sätze aneinanderreihen und aufschreiben“. — „Vielfach läuft das ganze Schein-Manöver zwischen Fragen und Antworten darauf hinaus, dass den Schülern Gedanken und Worte in den Mund gelegt werden, die dem vorher festgestellten Mustertexte des Lehrers entsprechen und von den Schülern gedächtnismässig angeeignet und unverändert reproduziert werden. Das ergiebt dann bei allen Schülern gleichlautende Aufsätze ohne individuelles Leben.“ Man sieht daraus, dass das mechanisierende Verfahren des Anfangsunterrichtes auch auf den Aufsatzunterricht übertragen wird; dass dabei die Selbsthätigkeit nicht zu ihrem Rechte kommt, die doch für jede reproduktive Arbeit in der Schule angestrebt werden muss (s. I, 43 ff.), bedarf nach dem früher Entwickelten keiner weiteren Ausführung. Und die Wirkung? Abermals mag Lüttge reden: „Das ewige Entwickeln der Aufsätze, das in der Schule oft weiter nichts ist als eine Wiedergabe der Gedanken und Ausdrucksformen des Lehrers, macht den Schüler unselbständig, macht ihm das Gegängeltwerden zum süssen Bedürfnis und lässt ihn nie dahin kommen, einmal etwas Eigenes zustande zu bringen.“ Wir wollen von diesem Urteil einiges abziehen und auf Rechnung der allgemeinen Ver-

[1]) E. Lüttge, Der stilist. Anschauungsunterricht. 2. Aufl. Leipzig 1901, 1, 4 f. und das daselbst mitgeteilte Beispiel.

hältnisse setzen, unter denen die Volkschule zu arbeiten hat, und über die auch die beste Methodik nicht völlig Herr werden wird. Immerhin bleibt noch genug, was der Besserung bedarf.

Aber wie ist diese Besserung herbeizuführen? Wir müssen, falls wir einen Versuch zur Lösung der schwierigen Frage unternehmen wollen, der allgemeinen psychologischen Thatsachen stets eingedenk bleiben. Diese zeigen uns, dass der Gedankenkreis und seine Bildung für den Inhalt der Aufsätze die unumgängliche Bedingung und Voraussetzung sind. Aber nicht blos für den Inhalt, sondern auch für den Ausdruck; denn dieser lässt sich von dem Inhalte nicht loslösen und ist mit dessen Fassung in der Hauptsache gegeben. An der Bildung des Gedankenkreises arbeitet aber nicht nur die Schule, sondern auch das Leben, und während jene sich in einem verhältnismässig engen und regelmässigen Umfange bewegt, arbeitet dieses in viel weiterer Ausdehnung, aber recht unregelmässig mit. Gäbe es keinen Unterschied zwischen Umgang- und Schriftsprache, so würde wohl beider Thätigkeit erfreulicher im Erfolge sein. Aber, wie bereits entwickelt wurde. (I, 20), beide unterstützen sich nicht, sondern hindern sich gegenseitig, und der Erfolg des Unterrichts wird dadurch beeinträchtigt. Diese Schädigung erfolgt aber naturgemäss auf dem Gebiete, wo beide zusammenwirken d. h. auf sprachlichem. Darum deckt auch die Bildung des Gedankenkreises sich nicht mit der des Ausdrucks, sondern es ist durchaus nicht nur möglich, sondern geradezu das Gewöhnliche, dass selbst auf den Ausdruck des richtig Gedachten noch die Falschbildungen der Umgangsprache im Wortschatze, in der Grammatik und in der Satzverbindung einwirken. Denn die Bildung des Gedankenkreises kann zum grösseren Teile gar nicht so erfolgen, dass durch häufige Übung Inhalt und Form fest verschmelzen, und es ist dies auch gar nicht wünschenswert. Wo es geschieht, wie bei der mechanischen Aufsatzvorbereitung, von der oben die Rede war, geht die Selbstthätigkeit der Schüler verloren, und der positive Gewinn ist ebenfalls nur gering, weil nach kurzer Zeit diese feste Verbindung von Gedanken und Ausdruck gelöst ist. Aber, wie gesagt, bei weitaus den meisten Erweiterungen des kindlichen Gedankenkreises ist eine solche häufige Wiederholung gar nicht auszuführen, da es dazu an Zeit fehlt, und es darf in diesen Fällen mit ihr unter keinen Umständen gerechnet werden. Aus diesem Verhältnisse ergiebt sich die Notwendigkeit, die Ausbildung des Ausdrucks als

besondere Aufgabe aufzustellen und nun nach den zweckmässigsten Mitteln zu suchen, die deren Lösung ermöglichen.

Die Beschränkung der Schulzeit in der Volkschule auf insgesamt 8 Jahre — leider bilden 9 nur in wenigen Ländern, wie z. B. in Schleswig-Holstein die Ausnahme — nötigt auch zu einer Beschränkung der Aufsatzaufgabe. Diese Notwendigkeit wurde nicht immer anerkannt, und man kann auch nicht sagen, dass sie heute allgemein anerkannt ist. Es ist ja ein durchaus anerkennenswertes Bemühen, das sich darin ausspricht; man will die Schüler mit der „jedermann aus dem Volke nötigen Bildung" ausstatten; aber man übersieht doch dabei, dass die Natur sich nicht meistern lässt, und dass man speziell junge Menschen, die die Schule mit 14 Jahren verlassen, im deutschen Aufsatze nur in sehr bescheidenen Grenzen zu selbständiger Darstellung bringen kann. Auch auf den höheren Schulen ist das Ergebnis nicht erheblich anders, obgleich der Gedankenkreis durch den Unterricht und die häusliche Förderung reicher und vielseitiger ist. In dieser Beziehung würde die Einführung eines 9. Schuljahres und die Beschränkung der Fortbildungsschule auf die fachliche Weiterbildung ein ungemeiner Segen sein. Denn dass die Volkschule ihrer oben erwähnten Bestimmung nicht entspricht, nicht zu entsprechen vermag, dafür zeugt doch die Einrichtung der obligatorischen Fortbildungsschule für Erweiterung der allgemeinen Schulbildung ganz unwidersprechlich. Und ebenso sicher ist es, dass die allgemeine Fortbildungsschule das nicht zu leisten vermag, was man von ihr erwartet, am wenigsten bezüglich der Fertigkeit im deutschen Aufsatze. Werden junge Menschen, die durch ihre Berufsarbeit in Anspruch genommen, zum Teil von schwerer Arbeit bereits zerschroten werden, bezüglich der Technik des Schreibens ungehinderter sein als in der Volkschule, können die paar Stunden wöchentlich das ausgleichen, was in der Volksschule nicht erreicht wurde, nicht erreicht werden konnte, werden endlich die schon ganz anderen Interessen zugewandten Geister, die von ihrem Milieu so gut wie keine Förderung der Bestrebungen der Schule erhalten, leichter sich der Belehrung erschliessen als in einem 9. Jahre der Volkschule, für das sie noch ganz und ungeteilt in Anspruch genommen werden können?

Also die Verhältnisse setzen auch hier der Volkschule Schranken, die keine Methodik überschreiten kann. Aus diesem Gesichtspunkte müssen die Ziele bemessen werden, die man an-

strebt. Keine Schulgattung darf und kann den Nutzen aus dem Auge verlieren, den sie bringen soll. Aber wenn sie bloss dies leistete, thäte sie zu wenig. Die Volkschule ist zwar mit ihrem Lehrstoffe an die allgemeinsten praktischen Bedürfnisse gebunden, aber sie sucht diesem doch auch einen Beitrag zur Belebung des Interesses und zum geistigen Können abzugewinnen. Es ist, namentlich seitens der akademisch Gebildeten, eine arge Verkennung, wenn man ihr die Fähigkeit abspricht, den Geist zu entfalten, zu bilden und zu erziehen. Ebenso falsch ist die Behauptung, „in dem Stoffe, den die Lehrer der Volkschule zu lehren haben, sei wenig oder nichts, was ihr Interesse reizen oder anspannen könne; nur das Interesse für die Methode und den Schüler könne, als einziger Ersatz, den Mangel an Interesse für den Gegenstand aufwiegen". Das heisst vom hohen Ross der Wissenschaft über Fragen aburteilen, die man sich nie die Mühe genommen hat, eindringlich kennen zu lernen, und einem Berufe Unrecht thun, der eine solche Aburteilung am wenigsten verdient. Gewiss lässt die Vorbereitung der Volkschullehrer auf ihren Beruf vieles zu wünschen übrig, und niemand empfindet das mehr als sie selbst; aber was sie thun können, um diese Mängel zu ersetzen, thun sie, und vor allem ein grosser Teil sucht den Stoff, der in der Volkschule zu lehren ist, auch wissenschaftlich zu erfassen und in die Form umzugiessen, in der ihre Schüler ihn aufnehmen und verdauen können. Und dabei sollte sich kein Interesse an diesem Stoffe und an dieser Umarbeitung beweisen? Man wohne einer Naturgeschicht- oder auch Geschichtstunde, auch einer Religionstunde bei solchen Lehrern bei und halte dann noch seine Behauptung aufrecht, sie hätten bloss Interesse für die Methode und die Schüler, obgleich das ja doch auch keine verächtlichen Kleinigkeiten sind. Damit soll nicht bestritten werden, dass unsere Seminarbildung mit ihrer ständigen Vermischung des Wissenserwerbes und der Wissensanwendung, mit ihrem unwissenschaftlichen Betriebe der pädagogischen und psychologischen, aber auch der gesamten wissenschaftlichen Unterweisung dem Lehrerstande seine Arbeit erschwert und sehr geeignet ist, sie in die Bahnen zu lenken, die ihm zum Vorwurfe gemacht werden. Aber die neuen „Lehr- und Prüfungsordnungen für das Lehrerbildungswesen" in Preussen lassen der Hoffnung Raum, dass man endlich an den massgebenden Stellen die bisherigen Fehler einzusehen und zu berichtigen beginnt.

Wenn man speziell die Ergebnisse des deutschen Unterrichtes in ihrem Werte für das Leben und in ihrer erziehlichen Bedeutung betrachtet, so ist Volkschulen und höheren Schulen gemein, dass ihre Schüler dahin gebracht werden sollen, die Muttersprache richtig lesen, schreiben und sprechen zu können und mit den Gesetzen der deutschen Sprache und Darstellung, mit dem Sprachschatze und den hervorragendsten Litteraturerzeugnissen bekannt zu sein (I, 11). Indem dieses Ziel angestrebt wird, ist die besondere Aufgabe der Volkschule, an der Muttersprache die allgemeine Geistesbildung zu schaffen, die überhaupt mit den Mitteln des heimischen Sprachunterrichtes geschaffen werden kann.

Zum richtigen Schreiben gehört zunächst die Beherrschung der mechanischen Schrift und der Orthographie samt der Interpunktion. Jene ist in dem 4. und 5. Schuljahr erreicht, während die Orthographie noch weiterer Fortbildung bedarf; prinzipiell wird hierbei an dem früher (I, 50 ff.) beschriebenen Verfahren nichts zu ändern sein, ausser dass die Zahl der neuen Wörter allmählich kleiner, die der bekannten und geübten grösser wird. Dies ist ein Vorteil und ein Nachteil zugleich. Denn damit erwächst die Gefahr, dass von diesen letzterwähnten immer mehr dunkel und allmählich vergessen werden. Sie lässt sich nur verhüten durch immer regelmässiger eintretende Assoziationen (Reihenbildungen) und stete Beschäftigung des Gehör- und Gesichtsinnes; diese muss der Lehrer nach bestimmtem Plane in bestimmten Fristen stets wieder erneuern.

Das für das 3. Schuljahr beschriebene Verfahren der Aufsatzbildung braucht im 4. Schuljahre nicht sofort aufgegeben oder auch nur erheblich geändert zu werden. Nur wird die Hülfe des Lehrers sich langsam zurückziehen, und die Selbstthätigkeit der Schüler immer grösser werden. Ebenso wenig wird der im ersten Teile dargelegte Gang zu ändern sein, soweit er in dem Lesestücke das Muster der Nachahmung erkennt, und in einem anschaulichen Verfahren, das auf Hören und Sehen begründet ist, aus diesem die Gesetze für den eigenen Gebrauch ableitet und anwendet. Bei jeder Spracherlernung, auch der der Muttersprache, kommt es in letzter Linie auf die Erweckung eines mehr oder weniger sicheren Sprachgefühls an. Dieses ist einesteils die gewohnheitsmässig und unbewusst durch das Ohr erworbene Befähigung, irgend eine sprachliche Thatsache als mit dem angewöhnten sprachlichen Empfinden verträglich zu erkennen oder als unver-

träglich abzuweisen; sie wird durch wissenschaftliche Erfassung der Sprache bewusst, kann aber auch in ihrem dunkeln, instinktartigen, lediglich auf massenhaftem Hören und Sprechen beruhenden Vorhandensein schon sehr Bedeutendes wirken. Wir hören z. B., dass im alten Rom die gebildeten Frauen längere Zeit die feinsten Kennerinnen der guten lateinischen Sprache und ihre sichersten Bewahrerinnen und Hüterinnen waren, und in jeder Grossstadt giebt es auch in neuerer Zeit dafür Belege genug. Wissenschaftliche Kenntnis von der Sprache hatten aber weder die Römerinnen noch die meisten grossen Stilistinnen der Neuzeit. Wir dürfen also den Einfluss der Wissenschaft auf dem Gebiete der muttersprachlichen Darstellungsfähigkeit nicht zu hoch anschlagen. Aber dieses Sprachgefühl findet sich nicht nur bei den gebildeten Frauen und Männern, sondern oft genug, freilich wieder in anderer Weise, auch bei den Ungebildeten. Wenn ein Fremder im Geiste seiner Muttersprache irgend eine Redewendung in der fremden Sprache anwendet, so wird ihm auf Befragen oder auch ohne solches der ungebildete Einheimische erwidern: „So sagt man in unserer Sprache nicht, sondern so und so". Will der Fremde wissen, warum man nicht so und so sagen kann, so wird er von dem Ungebildeten schwerlich eine andere Antwort erhalten als „Man sagt eben nicht so". Der wissenschaftlich seine Muttersprache und womöglich die fragliche Fremdsprache beherrschende Einheimische wird aber imstande sein, die Gründe darzulegen, warum man in seiner Muttersprache so, in der des Fremden aber so sagt. Wie wird dieses Sprachgefühl erlangt? Zweifellos zunächst und hauptsächlich durch das Ohr; Lesen und Schreiben bleiben daran so gut wie unbeteiligt; denn das Sprachgefühl des Analphabeten leitet diesen ebenso sicher, wie einen anderen, der lesen und schreiben gelernt hat, wenn dieses eben auf das mechanische Können beschränkt blieb. Dass aber der Gebildete sein geläutertes Sprachgefühl auch im einzelnen zu begründen und dem Fremden diese Begründung auch mit Rücksicht auf dessen Muttersprache klar zu machen vermag, wäre nie durch blosses Hören und durch das Ausschleifen der Nervenbahnen herbeizuführen gewesen, wenn nicht eigenes Nachdenken oder planmässiges wissenschaftliches Studium dazu gekommen wären. Wie viel eine feinere Ausbildung des Hörapparates an Unterschieden dieses Sprachgefühls begründet, wissen wir genau nicht; dass aber eine solche eine grosse Bedeutung hat, sehen wir

überall, wo sie in deutlich erkennbarem Masse fehlt, also bei Schwerhörigen, die, wenn dieser Mangel im Kindesalter auftritt, stets auch eine erhebliche Spracharmut, Sprachunsicherheit und Sprachungewandtheit aufweisen. Es kann danach nicht zweifelhaft sein, dass das Ohr in erster Linie auch im Schulunterrichte beteiligt und gebildet werden muss, wenn hier eine Besserung und Verfeinerung des Sprachgefühls erzielt werden soll. Die eigenartige Aufgabe der Schule, der Volkschule wie der höheren, natürlich dieser in geringerem Masse und unter weniger erschwerenden Umständen und geringeren Hindernissen, beschränkt aber diese Besserung und Verfeinerung im wesentlichen auf das Vorlesen. Denn die Buchsprache soll ja doch schliesslich erworben, auch für sie ein künstliches Sprachgefühl erweckt werden. Da aber die Buchsprache mit der gesprochenen am wenigsten in der Volkschule zusammenfällt, so kann im wesentlichen nur von der Ausbildung des Ohrs und des Sprachgefühls für die Buchsprache eine Wirkung erwartet werden. Aber weder in der Volkschule noch in der höheren wird meist davon ein so reichlicher und energischer Gebrauch gemacht, wie dies für Herbeiführung eines Erfolges nötig wäre. Denn soviel ist klar, wenn ein unbewusstes Sprachgefühl gewonnen werden soll, so muss eine massenhafte Einwirkung der Sprache, hier der künstlichen Buchsprache, erfolgen; leider ist diese aber durch die Unterrichtszeit und die Lehrpläne ausgeschlossen. Nun giebt es aber ein Surrogat für das instinktive Sprachgefühl, das für den Unterricht wie geschaffen, ja eigentlich für ihn bestimmt ist, die Umwandlung des unbewussten Sprachgefühls in ein bewusstes. Ein Surrogat habe ich es genannt, weil es leider, wieder infolge der zeitlichen Beschränkung des Unterrichts, nicht so weit geführt und so intensiv entwickelt werden kann, dass es als ein voller, gleichwertiger Ersatz auf schriftlichem Gebiete für ein unbewusst sicher wirkendes Sprachgefühl gelten darf. Die mangelhafte Ausbildung des Ohres an unseren Volk- und höheren Schulen ist aber überhaupt einer der tiefsten Schäden des heutigen Schullebens. Wäre der Primaner dazu erzogen, in sprachlichen Dingen überall in erster Linie sein Ohr statt seines Auges zu Rate zu ziehen und diesem die Entscheidung zu übertragen, so könnten schwere Fehler der deutschen Schreibübungen gar nicht vorhanden sein. Läsen z. B. unsere älteren Schüler jeden Aufsatz sich langsam laut vor, so würden sie rasch gewahr werden, dass die Satzungeheuer, die

für das Auge unbehelligt passieren, für das Ohr unmöglich wären, ja dass schon das blosse laute Sprechen dieser Perioden ihnen Anstrengungen bereitete, die ihnen einen Fingerzeig geben würden, dass hier etwas nicht in Ordnung sei. Aber um sie dazu zu bringen, müssten sie inner- und ausserhalb der Schule dazu erzogen werden, sonst ist vereinzelter Kampf aussichtlos. Ich habe länger als 20 Jahre die Primaner dazu zu bringen versucht, ihre Aufsätze, speziell die häuslichen, vor ihrer Ablieferung sich laut vorzulesen, habe aber nur ganz geringen Erfolg gehabt, weil die Bildung des Ohres mit Ausnahme des neusprachigen und des Gesangunterrichtes, von dem aber stets ein starker Prozentsatz der Schüler ausgeschlossen bleibt, überall völlig im Hintergrunde steht.

Man wird nun auf das Beispiel des Lehrers vertrösten, der den Schülern auch für ihre eigene Ausdrucksweise Muster sein müsse. Gewiss soll er dies, aber abgesehen davon, dass auch er stets dem Dialekte Zugeständnisse machen wird, ja unter Umständen machen muss, soll er doch nicht sprechen wie ein Buch; er kann es auch nicht, wenn er stets das Verständnis der Schüler erreichen will. Also bleibt für die Hauptarbeit der Erweckung des Sprachgefühls bezüglich der Buchsprache nur das Buch; nur es bietet wertvollen Inhalt in mustergiltiger Form. Wir haben aber bereits gesehen, dass mehrfache verschiedene geistige Thätigkeiten desto weniger gleichzeitig geübt werden können, je jünger die Schüler sind; Übung kann dieses Vermögen steigern, aber wieder individuell sehr verschieden und wieder nicht über ein gewisses Mass hinaus. Der Schüler bis zu 15 Jahren wird überhaupt diese Fähigkeit nur in geringem Masse erwerben, weil dazu, ausser reichlicher Übung, auch eine grosse Willensspannung erforderlich ist, die er wohl nur ausnahmsweise im Unterrichte und dann nur kurze Zeit besitzen wird; man darf sogar nach diesem Alter noch keine zu grossen Erwartungen in dieser Hinsicht hegen. Aus diesem Grunde vermag das gemeinsame Lesen einer Schulklasse, wobei die Schüler abwechselnd lesen, auf das Ohr nur geringe Wirkung zu üben. Es wird also notwendig, diese gewöhnliche, aber für die Förderung des Sprachgefühls recht wirkungslose Einrichtung durch das Vorlesen bei geschlossenem Buche durch den Lehrer zum Teil zu ersetzen. Am besten für die Ausbildung der Schüler im Ausdrucke wäre es, wenn man es immer könnte; aber dies geht aus anderen

Rücksichten nicht an, und so muss man sich mit einem Teilersatze begnügen, der deshalb so wirksam wie möglich ausgestaltet werden muss. Jedenfalls müsste aber diese Aufnahme durch das Ohr in dem Masse bevorzugt werden, als die technische Lesefertigkeit der Schüler mittelst des Auges wächst. Die Wirkung des Vorlesens bei geschlossenen Büchern beruht darin, dass die Schüler scharf auffassen und zum Zwecke des Behaltens nicht nur die Ausdrücke mit gespannter Aufmerksamkeit ins Bewusstsein aufnehmen, sondern auch beständig einigermassen haltbare Assoziationen herzustellen und den Gedankengang festzuhalten suchen müssen; zugleich werden ohne ihr Zuthun der Tonfall und der Rhythmus wirken, uud das Ohr wird langsam dafür empfänglich und empfindlich werden. Ein gutes Vorlesen kann aber sogar das Gefühl für Übereinstimmung von Inhalt und Ausdruck erwecken, wenn nämlich an besonders markanten Stellen zunächst namentlich lebhaftere Gefühle auch eine reichere oder raschere Ausdrucksweise herbeiführen. Freilich ist dafür gesorgt, dass auch hier die Bäume nicht in den Himmel wachsen; wer glaubt, bei 14 bis 15-jährigen Kindern, die nicht besonders dafür durch ihre Umwelt beeinflusst werden, ästhetische Feinfühligkeit im deutschen Ausdrucke zu erzielen, rechnet nicht mit der Flüchtigkeit der Gehörbilder, wenn diese nicht oft, ja regel- und planmässig erneuert werden.

Wie Kopf- und Wappenseite einer Münze sind bei dem vollsinnigen Menschen Hören und Sprechen unzertrennliche Seiten des gleichen sinnlichen Vorganges. Das Hören veranlasst das Sprechen wie das Sprechen das Hören. Ob das Hören des Gelesenen wirksam und richtig war, lässt sich nur durch das laute Sprechen feststellen. Und zwar muss dieses Sprechen auch artikuliert sein; denn wir denken nicht nur das Wort, sondern auch den Gedanken um so mehr, je vollständiger wir beides artikulieren, und wir artikulieren beides um so vollkommener, je vollkommener wir es denken. Wenn wir uns dagegen auf ein stilles Denken verlassen, so werden wir für die Bildung des sprachlichen Ausdruckes verlassen sein. Denn das lautlose Denken verfährt oft genug ungenau, sprunghaft und lückenhaft und würde deshalb das ohnedies an diesen Mängeln leidende Schülerdenken nur darin bestärken. Es wurde oben des weiteren dargelegt, dass das Niederschreiben des Gedachten immer noch schwieriger ist als das Denken und seine mündliche Fassung.

Darum muss auch noch auf dieser Stufe, ja im Grunde während des ganzen Volkschulbesuches, die mündliche Darstellung der schriftlichen vorangehen; die grössere Selbstthätigkeit vermag sich trotzdem voll geltend zu machen, indem das Eingreifen des Lehrers immer weniger geleistet und immer weniger erforderlich wird. Dies gilt natürlich nur in erster Linie von den deutschen Aufsatzstunden, während jede Lehrstunde die mündliche Darstellung zu pflegen und zu fördern hat; die deutsche Aufsatzstunde ist jedoch besser in der Lage, den Schülern Muster nicht nur vorzuführen, sondern diese für die eigene Darstellung fruchtbar zu machen. Denn hier muss, wie bereits ausgeführt wurde, systematisch darauf gehalten werden, dass die nachbildende Erzählung der Darstellung des Schülers möglichst die Anordnung des Stoffes und den Sprachstoff des Buches nachahmend verwende, während in dem eigentlichen Sachunterrichte eine freiere Darstellung in der Denkweise und Sprache des Schülers das richtige ist.

Es ist denkbar, dass allein auf diesem Wege ein Sprachgefühl für die Buchsprache erzeugt werden könnte, wenn diese Übung eine Reihe von Jahren unausgesetzt betrieben, durch das Haus unterstützt und durch den täglichen Sprachgebrauch nur wenig beeinträchtigt würde. Aber alle diese Voraussetzungen fallen meist und in der Volkschule noch in weit erheblicherem Masse als in den höheren Schulen hinweg. Darum muss — wieder als Surrogat — die Entwicklung des bewussten Sprachgefühls durch die selbstthätige Gewinnung von allgemeinen Gesetzen eintreten, die aus der Lektüre erworben werden. Freilich ist es eben nur ein Surrogat, und man darf darum die Erwartungen betreffs dieser Thätigkeit nicht hoch spannen. Denn auch diese selbstthätig gewonnenen Gesetze erhalten nur dann eine mechanische Sicherheit des Ablaufes, wenn sie oft genug in die eigene Thätigkeit übertragen, also durch Übung befestigt werden können. Soll dies möglich werden, so muss man sie auf das nötigste beschränken und immer wieder vorführen, damit sie allmählich wie von selbst wirken und nicht erst besonderer Besinnungsakte bedürfen. Das 4. und 5. Schuljahr können hierzu erst die Anfänge, sozusagen Vorübungen liefern; denn ein gewisses Sprachgefühl muss schon vorhanden sein, wenn die Regel mehr als eine Verbindung von Worten sein soll. Dieses Sprachgefühl wird nun im 4. und 5. Schuljahre in der Hauptsache durch das Ohr gefördert, aber auch durch die theoretische Betrachtung der Musterstücke. Bildliche

Ausdrücke werden in die sinnliche Sphäre ihrer Entstehung verfolgt und, wie dies im 1. Teile ausführlich erörtert ist, durch möglichst viele gleich- und ähnlichwertige Ausdrücke und Ausdrucksweisen ersetzt. Im Satze werden Attribute und Adverbien, sowie attributive und adverbiale Sätze in ihrer Bedeutung für den Sinn festgestellt, wo es geschehen kann, wechselseitig vertauscht und ersetzt und nun von den Schülern nachgewiesen, welche Wirkung im einen oder andern Falle für den Sinn und die Deutlichkeit der Beziehungen herbeigeführt wurde. Für die Erziehung und Leitung des Sprachgefühls ist hierbei die wichtigste Aufgabe, nachzuweisen, dass man dieselbe Sache auf verschiedene Weise ausdrücken kann, dass aber die genaueste und dem Gedanken entsprechendste Ausdrucksweise nur eine einzige, und zwar die des Musters sein kann. Auf die Erkenntnis der tieferen Gründe kommt es dabei nicht an, sondern vor allem muss der Schüler eine klare Empfindung für das Dass und Wie, weniger eine Einsicht in das Warum erhalten; sehr häufig wird die ganze Erklärung in der Hauptsache durch ein gutes Lesen der verschiedenen Ausdrucksweisen durch den Lehrer gegeben werden können, das den Rhythmus und Tonfall am besten dem Ohre vermitteln kann. Wenn der Schüler erst dafür einiges Gefühl erhält, ist die Hauptgrundlage für das Stilgefühl gelegt. Denn im 4. und 5. Schuljahre muss noch das Gefühlsmässige überwiegen, wie das Verstandesmässige auf der folgenden Stufe. Wenn der Verstand aber auf der oberen Stufe überwiegt, so darf doch unter den Vorübungen des 4. und 5. Schuljahrs seine Pflege so wenig wie im 3. fehlen. Dazu dienen die I, 41 ff. erwähnten, bereits im 3. Schuljahre begonnenen Übungen in der Erfassung der Gedankenreihen oder im elementaren Disponieren und in der Bezeichnung der logischen Verbindung der einzelnen Teile.

Diese Arbeit unterscheidet sich ebenfalls nur durch die zunehmende Selbstthätigkeit des Schülers von der des 3. Schuljahres. Sie muss möglichst oft erfolgen und stets wieder auf das früher Behandelte zurückgreifen. Indem das bereits Erworbene befestigt, und das Neue mit ihm verbunden und verschmolzen wird, gewinnt der Schüler den Stoff für die Ableitung von einfachen Regeln wie z. B.: „Um einen Grund für das eben Gesagte anzugeben, brauche ich denn, wenn der Grund in einem Hauptsatz, weil und da, wenn er in einem Nebensatz ausgesprochen wird.“ Man darf

sehr zufrieden sein, wenn im 5. Schuljahre einige Sicherheit und Abwechslung in diesen Verbindungen erreicht wird. Verkürzte Satz-Ausdrucksweisen wird man ergänzen lassen, um ihre bisweilen versteckten logischen Beziehungen aufzuzeigen; aber nachahmen, wenn auch nur mündlich, sollte man sie den Schüler nicht lassen, da das Sprachgefühl dafür nicht vorhanden ist und bei der seltenen Begegnung derartiger Gedanken-Kürzungen auch nicht in genügendem Masse geweckt werden kann.

Die eigentlichen Aufsätzchen unterscheiden sich im 4. und 5. Schuljahr der Volkschule prinzipiell von den im 3. behandelten nur wenig. Da schon dort jedes Aufsätzchen eine individuelle Färbung gewann (I, 10), so braucht der dort eingeschlagene Weg nicht verlassen zu werden. Dagegen muss diese individualistische Färbung wachsen, und sie wird es dadurch, dass die Selbstthätigkeit der Schüler bei der Vorbesprechung der Aufsätzchen stets gesteigert, und die Loslösung von dem Musterstücke immer grösser wird. Schon in dem 3. Schuljahre wurde dessen Form manchfach verändert (I, 33 f.), der Inhalt zusammengezogen und auf die wesentlichen Träger des Gedankenfortschrittes beschränkt. Das 4. und 5. Schuljahr führen diese Gewöhnung weiter, indem jetzt an die Stelle der Zusammenziehung und Kürzung Erweiterungen der Vorlage aus dem Bewusstseinsinhalte der Schüler treten. Anfänglich wird man sich verständigerweise auf thatsächliche Erlebnisse und eigene Beobachtungen der Schüler beschränken, allmählich, namentlich im 5. Schuljahre, können erfundene Phantasiegebilde, freilich nur mit grosser Vorsicht und erst nach reichlicher mündlicher Übung, dazu treten. Früher brauchen diese nicht völlig ausgeschlossen zu werden, aber sie sind doch nicht unbedenklich, so lange das regellose Spiel der passiven Phantasie im kindlichen Leben überwiegt. Diese allmählich durch die Kontrolle des Verstandes zu zügeln, ist eine wichtige und wesentliche Aufgabe der Schule, und im 5. Schuljahre kann man schon einige Versuche in dieser Richtung unternehmen. Natürlich ist auch hier alles Schablonisieren sorgfältig fernzuhalten, da die einzelnen Schüler in ihrem Phantasieleben gerade so verschieden sich verhalten, wie in ihrem Bewusstseinsinhalte und dessen denkender Assoziation. Für Kinder, die in beiderlei Hinsicht arm ausgestattet sind, kann man phantasievoll gestaltete Zusätze nicht erzwingen, und man sollte sie nicht verlangen. Man begnüge sich bei ihnen mit der Kürzung und

Zusammenziehung des Musterstückes und überlasse die andere, reichere Selbstthätigkeit denen, die dazu imstande sind. So wenig man im Massenunterrichte im allgemeinen individualisieren kann, so sehr muss man dies erstreben da, wo es möglich ist. So ziemlich das einzige Gebiet aber, in dem es ohne Schwierigkeit möglich wird, ist die Bemessung der Anforderungen bei den durch den Massenunterricht geforderten allgemeinen Aufgaben nach dem Masse des Könnens der einzelnen Schüler. Selbstverständlich muss auch die Beurteilung eine andere, mehr individualisierende werden, weil es ungerecht ist, die vollendetere Arbeit des Begabten relativ höher zu werten als die nicht minder anstrengende, aber nicht zu dem gleichen Ergebnisse gelangende des Wenigerbegabten. Dessen Leistung kann, wenn man sein Vermögen berücksichtigt, eine relativ nicht weniger gute Leistung sein als die des anderen; wertet man sie aber lediglich im Vergleiche zu dieser, so kann dies auf jenen keinen ermutigenden Einfluss üben, sondern er wird sich bald damit abfinden, das alles Mühen und Streben bei ihm vergeblich sei. Dies gilt ganz besonders von den Darstellungen selbsterlebter Thatsachen, die in der Regel dem Kreise des Hauses oder der Schule entnommen werden. Man wird dafür in der Volkschule gerne die Briefform wählen, da praktische Rücksichten diese erforderlich zu machen scheinen. Freilich darf man sich über den Erfolg keinen Illusionen hingeben. Das Kind in der Volkschule hat dafür aus seiner Erfahrung meist keine oder recht unbefriedigende Vorbilder, und die in der Schule vorbereiteten Briefe haben von wirklichen lediglich die äussere Form. Das dazu erforderliche Sprachgefühl kann weder in der Schule noch meist in der Familie geschaffen werden, abgesehen davon, dass auch dem Erwachsenen mit viel weiter gehender Bildung ein ordentlicher Brief, ganz besonders bei der heutigen Flüchtigkeit, nur selten gelingt. Da es also hier an Musterstücken oder sonstigen Vorbildern so gut wie ganz fehlt, ist es nicht möglich, ein Sprachgefühl auf diesem Gebiete zu schaffen, sondern man wird sich bescheiden müssen, im Durchschnitt nur die Bekanntschaft mit der äusseren Form herbeizuführen.

Es bedarf nach der vorhergehenden Auseinandersetzung kaum eines besonderen Hinweises darauf, dass durch den Anschluss der schriftlichen Arbeiten an die Lesestücke deren sehr intensive Durcharbeitung nach Inhalt und Ausdruck erforderlich wird. Soll sie geleistet werden und nicht zum grössten Teile auf dem

Papiere bleiben, so muss die Zahl der in der Schule sprachlich zu behandelnden Lesestücke bedeutend herabgemindert werden. Es wird jetzt zu viel und zu flüchtig gelesen; denn auch die Volkschule hat sich dem Vorurteile nicht zu entziehen vermocht, dass man, um deutsch schreiben zu lernen, viel lesen müsse (s. I, 13 ff.), während das zu jenem Ziele führende Moment ein dem Umfange nach beschränktes, vertieftes, aber oft wiederholtes, intensiv genaues und verweilendes Lesen ist. Nun wird ja doch noch genug gelesen, um sich des Inhaltes zu bemächtigen, und wer der Ansicht ist, dass vieles Lesen erforderlich sei, kann sich ja in jenem Teile der Lektüre genug thun. Aber für die sprachliche Ausbildung muss ohne allen Zweifel die Ausdehnung der Lektüre beschränkt, ihre Ausnutzung dagegen bedeutend gesteigert werden.

Vom 6. bis 8. Schuljahre wird in der Volkschule der Aufsatzunterricht zu Ende geführt. Die Denkthätigkeit ist auf dieser Stufe zur Entfaltung gelangt, die Umwandlung der passiven in die aktive Phantasie bereits gefördert, die Gefühle sind kräftiger, reiner und reicher, die Willensstrebungen energischer, zielbewusster und ausdauernder; ganz besonders aber sind die sprachlichen Ausdrucksmittel reicher und vielseitiger geworden. Doch mit dem Wachstum des geistigen und sprachlichen Vermögens wachsen auch die Aufgaben auf dieser Stufe. Die bisherige Abhängigkeit von der Leitung des Lehrers muss allmählich aufgegeben, der Charakter der freien Arbeit herbeigeführt, und so der Übergang zum praktischen Leben hergestellt werden, in dem der Schüler befähigt sein soll, die in der Schule erlernte Verfügung über seine Muttersprache in den Dienst der Gedankenmitteilung zu stellen. Man wird auch jetzt in der Volkschule die Briefform bevorzugen; doch gilt davon das eben (S. 29) Bemerkte. Da der Brief in der Regel eine Beschreibung enthält, da ferner die Beschreibung auch dem Menschen in den einfachsten Verhältnissen nicht selten als zu befriedigendes Bedürfnis (in eigentlichen Briefen, geschäftlichen Darlegungen, Gesuchen und dergl.) entgegentritt, so sollte dieser der Hauptanteil an dem Stoffe der Aufsätze zufallen. Denn sie lässt sich von dem Begabteren und dem Minderbegabten wegen ihres konkreten Inhaltes gleichmässig geben, und während jener malerische und anschauliche (sog. schildernde) Momente aus seinem reicheren Innenleben dazu giebt, begnügt sich dieser mit den konkreten. Dagegen

sollte die eigentliche Schilderung nie als Aufgabe gefordert werden; man lasse die Schüler bisweilen eine solche lesen, veranlasse sie zur Aufsuchung und mündlichen Ausführung der malerischen Momente, und wenn sie weit genug im Zeichnen gefördert sind, so lasse man sie den gesamten Plan der Schilderung oder einzelne, besonders anschauliche Teile zeichnen; aber sprachliche Nachbildungen werden stets misslingen. Haben, wie nicht selten, einzelne Schüler besondere Begabung zur sprachlichen Ausmalung, so kann ihnen eine individualisierende Aufgabe Gelegenheit geben, ihr Talent zu beweisen und ihre Mitschüler damit zu erfreuen und anzuregen. Neben der Beschreibung wird die Erzählung mit persönlichem Charakter zu pflegen sein, da sie auch im Alter von 12 bis 14 Jahren noch die häufigste Erscheinung im kindlichen Umgange ist. Es wird sich empfehlen, das Thema den Kindern schon einige Tage vorher anzugeben, damit sie in der Lage sind, unter ihrem Bewusstseinsinhalte passende Assoziationen zu wählen; bekanntlich gelingt dies plötzlich und rasch nur wenigen Menschen, Kindern in der Regel gar nicht.

Auch auf dieser Stufe bleibt die Ausbildung der mündlichen Sprachfertigkeit die Hauptsache, und es müssen hieran, wie früher, alle Unterrichtsstunden teilnehmen. Sie können es auch in ungezwungener Weise, da dem Inhalt das Wort von selbst folgt. Sie können es aber auch für die eigentliche Stilbildung dadurch thun, dass sie für die Betrachtung und Darstellung typische Dispositionen ein- und durchführen, durch die den Schülern für die Beobachtung und Beschreibung von Naturgegenständen, geographischen und geschichtlichen Bildern und Vorgängen usw. ein ganz bestimmter Gang vorgeschrieben und zur zweiten Natur gemacht wird. Wer in der Botanik gewöhnt wird, bei dem Gang der Betrachtung von Namen und Art der Pflanze auszugehen, bezüglich der Körperbeschaffenheit Achsen- und Anhangsorgane zu verfolgen, Standort und Blütezeit, Kultur und Entwicklung, Nutzen und Schaden darzulegen, schlieslich die Verwandten anzureihen, wird allmählich diesen Gang auch dann einhalten, wenn er ohne den Lehrer arbeiten soll, und ebenso wird z. B. in der Geographie oder in der Geschichte bei der Schilderung von bedeutenden Persönlichkeiten sich ein fester Gang herstellen lassen, der für die Schüler weit über die Schule hinaus bestimmend wirken wird. Da nichts im Wege steht, auch eigentliche Auf-

sätzchen über naturwissenschaftliche, geographische und geschichtliche Stoffe schreiben zu lassen, der Lehrer auch in der Regel der gleiche ist, so wird man aus diesen Stoffen eine um so zweckmässigere Auswahl treffen können, als das Lesebuch in der Regel passender Muster nicht entbehrt, die gerade mit Rücksicht auf eine nachherige schriftliche Arbeit mit grösserer Berücksichtigung der sprachlichen Seite behandelt werden können.

Auch auf dieser Stufe muss sich der Lehrer immer gegenwärtig halten, dass das konkrete Denken bei den Schülern der Volkschule stets überwiegt, und die Abstraktion eine mehr oder weniger fremde Pflanze bleibt, wenn die Dinge des gewöhnlichen Lebens davon erfasst werden sollen. Ebenso darf man von der Phantasiethätigkeit keine grossen Leistungen erwarten; denn diese kann doch nur vorhandenen Bewusstseinsinhalt in neue Verbindungen bringen. Das ist nun allerdings leicht, wenn man sie schweifen lässt; ganz anders liegt die Sache aber, wenn die Schüler das Phantasiegebilde zu einem bestimmten Ziele führen und unter der Kontrolle des Verstandes halten sollen. Für diese kontrollierende Thätigkeit sind sie zu wenig geübt, durch ihre Umgebung und durch ihre Gewöhnung fast ganz im Stiche gelassen, auch durchschnittlich noch zu jung. Das schliesst, wie bereits bemerkt wurde, durchaus nicht die individualisierende Behandlung da aus, wo die Fähigkeit vorhanden ist, aber eine allgemeine Zielsetzung kann daraus nicht gemacht werden, und als eine allgemeine und regelmässige Thätigkeit „phantasiemässige Umgestaltung des Stoffes" zu fordern, heisst die Grenzen des kindlichen Könnens bedenklich verschieben. Auch aus diesem Grunde ist die Briefform, abgesehen von der Gewöhnung an die äussere Form, keine naturgemässe Übungsform, da hierbei angenommen wird, der Schüler versetze sich in die Lage des Empfängers und suche seine Mitteilung nach dessen Auffassungsvermögen zu gestalten. Das findet aber sicherlich nur äusserst selten statt, aus dem einfachen Grunde, weil in diesem Alter eine so beobachtende und reflektierende Thätigkeit über die Eigenart eines anderen, und stünde er dem Schreibenden noch so nahe, nur ganz ausnahmsweise eintritt. Man lasse sich mündliche Urteile über die geistige Art von Mitschülern geben, und man wird sein blaues Wunder erleben. Es ist richtig, dass Kinder im Alter von 7 bis 9 Jahren gerne kleine Briefe schreiben; wenn man aber deren Inhalt ansieht, wird man darauf verzichten, diese Thatsache als Rechtfertigung für die Briefform in grösserer

Ausdehnung zu benutzen. In späteren Jahren wächst in normaler Entwicklung die Lust am Briefschreiben nicht, und die verbreitete Erscheinung der Gratulationsbriefe kommt stets nur unter stärkstem Widerstreben zustande. Sollte es mit künstlichen Briefen anders sein, und sollte ein Schüler von 12 bis 14 Jahren nicht mitunter über die Unnatur solcher Briefe nachdenken, die keinen wirklichen Adressaten haben? Für ebenso wirkungslos wird man die gutgemeinte Empfehlung an die Schüler halten dürfen, bei der Abfassung ihrer Schreibübungen stets an den Lehrer oder einen Freund zu denken, dem sie den Inhalt des betreffenden Aufsatzes mitteilen wollten; denn diese setzt eine gleichzeitige mehrfache, gespannte Geistesthätigkeit voraus, und einer solchen sind die Schüler dieses Alters meist noch nicht gewachsen. Ob der den Schülern erteilte Rat, zu schreiben, wie sie sprechen, erfolgreicher sein wird, ist mir nicht minder zweifelhaft; denn er ist nicht zutreffend, da kein Mensch genau so schreibt, wie er spricht, wenn dabei auch weder an besonders gewählte Ausdrucksweise noch an „blühenden Stil“ zu denken ist, der ja ohnedies in diesem Alter meist zum blühenden und strotzenden Unsinn und Ungeschmack wird. Man muss doch wenigstens von den Schülern verlangen, dass sie mit ordentlicher Disposition und zwar mit schlichtem Ausdrucke, aber sprachrichtig schreiben; dass ihre mündliche Rede diesen Anforderungen stets entspräche, ist überhaupt wenig wahrscheinlich und in der Volkschule erst recht nicht zu erwarten. Die Mahnung Lessings „Schreibe, wie du redest, so schreibst du schön“ ist hier wenig am Orte; denn er setzte dabei eben voraus, dass der Schreibende bereits gut rede. Natürlich soll der schreibende Schüler so individuell, wie es ihm möglich ist, schreiben; aber wie viele Schüler haben denn im Alter von 12 bis 14 Jahren eine so ausgeprägte Persönlichkeit, dass sie sich bereits einen individuellen Stil leisten können? Das kann im besten Falle sich in einzelnen kleinen Zuthaten, hauptsächlich schmückenden Beiwörtern, schon seltener in Vergleichen und Bildern, endlich in einzelnen persönlichen Erinnerungen und Empfindungen kundgeben. Wenn man dies also fördern will, so muss man lauter Themen wählen, die dem Empfindungsleben der Schüler sehr nahestehen, und dies können nur ganz individuelle sein. Solche in genügender Zahl zu finden, ist nicht unmöglich, aber doch auch nicht so leicht, wie es manchmal hingestellt wird. Nehme man z. B. das individualistisch gestellte Thema: Unser

Spitz, unser Garten, unser Apfelbaum, usw., so können doch nur diejenigen Schüler wirklich mit individueller gemütlicher Beteiligung schreiben, die im Besitze eines Hundes, eines Gartens, eines Apfelbaumes sind; für die andern treten phantasierte Gefühle an die Stelle, und woher sollen diese dann ihren Inhalt erhalten?

Dem konkreten Denken des Schülers entsprechen allein konkrete Themen der Aufsätze, und bei ihrer Wahl müssen sogar noch sorgfältige Begrenzungen vorgenommen werden, die das konkrete Denken des Schülers mit seinem engen Gesichtskreise berücksichtigen. Wohl entnimmt ein Schüler von 12 bis 14 Jahren nicht mehr das Mass seines Urteils lediglich von seiner Person, aber ein starkes Stück egoistischer Auffassung bleibt doch noch bestehen, wenn auch die ethisch-religiösen Belehrungen ständig an dessen Zurückdrängung arbeiten. Sie erweisen sich sogar schon für das ethische Verhältnis zu den Mitmenschen bisweilen wirksam, während sie in den Werturteilen betreffs des Individuums noch wenig Bedeutung und Kraft besitzen. Also Themen, die die Schüler nötigen, sich über bestimmte Lebensverhältnisse, in denen sie stehen, thatsächlich und durch Angabe von Gründen klar zu werden, z. B. „Warum ich den Winter gern habe," und als Gegenthema: „Warum ich mich nach dem Frühling sehne." Oder solche, an denen sie ihre Beobachtung üben und verwenden können, z. B. „Wie leben unsere Vögel im Winter?" oder besser noch konkreter: „Was ich am letzten Mittwoch-Nachmittag aus dem Leben der Vögel im Winter beobachtet habe." Am wenigsten sind reflektierende Themen geeignet, da sie nur unselbständige Gedanken verarbeiten können, weil den Schülern dieser Alters- und Bildungsstufe die eigenen Erfahrungen noch allzusehr fehlen, und weil sie aus den Musterstücken für ihre Reflexion nichts zu entnehmen vermögen als eine völlig unselbständige Nachahmung. Vollends selbständige und freie zusammenhängende denkende Betrachtungen von der obersten Stufe der Volkschule zu fordern, heisst die seelischen Verhältnisse dieses Alters und dieses Milieus sehr verkennen. Schon die Nachbildung von Lesestücken mit selbständiger Wahl des Ganges und des Ausdrucks wird hier eine recht anerkennenswerte Leistung sein. Wer würde z. B. an einer höheren Schule wagen, 12- bis 14-jährigen Kindern folgende Themen zu stellen: „Georg von Frundsberg erzählt, wie Luther auf dem Reichstage zu Worms auftritt. Wie Luther gegen Tetzel predigt. Was trieb Luther in das Kloster? Die Freunde Luthers

und ihr Einfluss auf ihn. Welche Eigenschaften machten Luther zum Reformatoren geeignet?"[1]) Und doch ist dort die häusliche Mitgabe und Unterstützung erheblich besser als in der Volkschule. Mag hier die Vorbereitung des Stoffes durch den Unterricht auch noch so gut sein, selbst die Einkleidung solcher Stoffe liegt über das kindliche Alter hinaus — oder man darf nicht von selbständigen freien Aufsätzen reden, wenn auch diese von der Schule geliefert worden ist.

Je mehr in jedem Unterrichtszweige die Schüler veranlasst werden, mündliche Darlegungen in Aufsatzform zu geben, je öfter sie gewöhnt werden, die Gedankenfolge des Buches oder des Lehrers zu verlassen und durch ihre eigene zu ersetzen, desto eher wird sich in den Schreibübungen eine gewisse, allerdings stets bescheidene Übung und Fertigkeit einstellen. Dies kann im Anschluss an alle behandelten Unterrichtsstoffe geschehen und trägt zur Selbständigkeit des Schülers dem Inhalte gegenüber vielleicht am meisten bei. Von der Erlangung eines Stilgefühles kann man jedoch dabei nicht reden, weil es sich hier nicht um Erziehung des Gehörs handelt, sondern lediglich um verstandesmässige Operationen, die wesentlich nur durch vielfache Übung geläufig werden können.

Zum Stilvermögen der Schüler vermögen auch die Wortbildung und das Wortgefühl fördernd beizutragen; sie sind deshalb auch stets an den Lesestücken zu bilden und zu bereichern. Für diese letztgenannte Aufgabe kann sich nur die Erkenntnis aus dem Zusammenhange des Lesestückes fruchtbar erweisen; theoretische Entwicklungen und Auswendiglernen von einzelnen Regeln werden nicht gänzlich wertlos, aber doch stets nur geringwertig sein. Die Orthographie wird in diesem Alter im allgemeinen feststehen, ohne dass dadurch Verstösse dagegen ausgeschlossen werden. Man darf bei solchen nie vergessen, dass der Schüler hier durch die Denkoperationen in erster Linie in Anspruch genommen wird und den Fragen der Recht- und Schönschreibung geringere Aufmerksamkeit zuwendet. Beobachtungen an den höheren Schulen zeigen mit unwiderleglicher Sicherheit, dass die Schönschrift rapid abnimmt, sobald das Nachdenken (Besinnen) die Schüler mehr und mehr in Anspruch nimmt, also bei den fremdsprachigen Arbeiten; es ist eben auch hier nicht möglich, die Enge des Bewusstseins zu überwinden und ohne lange und andauernde

[1]) Rich. Seyfert, D. Aufs. im Lichte der Lehrplanidee. Leipz. 1900. S. 22.

Übung verschiedene Operationen zu gleicher Zeit mit gleicher Klarheit durchzuführen. Soweit noch besondere Diktierübungen vorgenommen werden, bezw. sich nötig erweisen, werden sie zugleich zur Förderung der zusammenhängenden Darstellung des Schülers beitragen müssen, indem sie nur zusammenhängende und abgeschlossene Ganze verwenden. Auch der Wert eines Musters kann dabei gewahrt werden, wenn sich der Text an ein Lesestück anschliesst. Wieweit das Auswendiglernen der Schüleraufsätze auch nach der Verbesserung durch den Lehrer zur Erzeugung des Stilgefühls beizutragen vermag, bleibt einstweilen eine offene Frage, die sich nur durch massenhafte Erfahrungen zur Lösung bringen lässt. Im allgemeinen wird einiges Misstrauen gerechtfertigt sein; denn weder die Schüleraufsätze noch die Lehrerverbesserungen können in der Regel den Anspruch auf Mustergiltigkeit erheben. Nicht weniger bedenklich ist das Niederschreiben dieser auswendig gelernten Schüleraufsätze: denn es werden dabei nicht stets die Berichtigungen zu Tage treten, sondern nach einer leider verbreiteten schlechten Organisation unseres Erinnerungslebens auch die Fehler, und noch dazu diese häufiger als die Verbesserungen.

Es wurde oben (S. 23 f.) dargelegt, dass die nur mangelhafte Bildung eines Stilgefühls durch die Theorie unterstützt werden müsse. Wie eine solche zu geben ist, lässt sich nur mit Rücksicht auf die psychischen Thatsachen und auf das zu erstrebende Ziel entscheiden; wohl aber lässt sich im allgemeinen sagen, dass weniger die Fassung der Regel als ihre häufige Anwendung für die Schreibgewöhnung das Wertvolle ist. Die psychischen Thatsachen sind bereits dargelegt: Vorliebe für das Konkrete, aber sprachliche Neigung zu allgemeinen, möglichst weiten Bezeichnungen, Wortarmut und infolgedessen häufige Wiederholung derselben Ausdrücke, mangelhaftes Sprachgefühl bezüglich der Wahl des Ausdrucks, Lücken im Gedankengange, Fallen aus der Konstruktion, Mangel an Übersicht bezüglich der einzelnen Satzteile, Armut an Bindewörtern, mangelndes Sprachgefühl für Abwechslung in der Satzverbindung und Satzgestaltung. Das 4. und 5. Schuljahr haben bereits diese Mängel zu bekämpfen begonnen, und es wurden auch vereinzelt aus der wiederholten Beobachtung von Thatsachen Verallgemeinerungen (Regeln, Gesetze) abgeleitet. Diese Thätigkeit erlangt auf der folgenden Stufe (6. bis 8. Schuljahr) weitere Ausdehnung und einen gewissen Abschluss.

So wird jetzt die Neigung zum Konkreten dadurch gefördert, dass der Schüler stets angehalten wird, den konkretesten Ausdruck zu suchen, der überhaupt zur Bezeichnung der auszudrückenden Sache zu finden ist, die Flickwörter (s. S. 7) wie Ding, sein, thun, machen, gross und klein u. s. w. förmlich in Bann gethan, anschauliche (plastische) d. h. noch in der sinnlichen Sphäre liegende Ausdrücke bevorzugt. Jetzt wird sich die auf den früheren Stufen erworbene Synonymensammlung verwertbar machen, und es muss alles geschehen, um bei jeder Gelegenheit diesen Schatz wieder aus dem Dunkel emporzuheben. Dadurch wird auch am wirksamsten die Verwendung vulgärer Ausdrücke bekämpft, die sich in der Volkschule nicht ganz beseitigen lässt, und gegen die ein Verbot solcher Verwendung wenig hilft, weil sehr häufig das Kriterium für ihre Unzulässigkeit fehlt. Vollends wenn man den Schülern empfiehlt: „Schreibe, wie du sprichst," oder wenn man ihnen stets wiederholt, sich „einfach und natürlich" auszudrücken. Die beliebten „sesquipedalia verba" ($1^1/_2$ Fuss langen Wörter) wie „das Indiehandnehmen", „das Küchengeräteaufwaschen", „der Sonntagsausgeheanzug", bekämpft man am besten dadurch, dass man sie mehrmals rasch nach einander aussprechen lässt, wobei sich ihre Unnatur durch die Verwicklung der Zunge am besten am eignen Leibe empfindlich macht. Besonders schwierig wird die Erweckung eines zureichenden Satzgefüges. Längere Perioden werden den Schülern als dem Geiste der deutschen Sprache nicht entsprechend bezeichnet, lauter Hauptsätze ergeben den ebenso perhorreszierten „zerhackten" Stil. Dabei finden sie in ihren Lesestücken beides. Wie sollen sie es anfangen, dafür das richtige Gefühl zu erhalten? Hat es der gebildete Erwachsene stets? Meines Erachtens müsste die Schule hier nicht Unerreichbares anstreben; die Volkschüler werden durch die der deutschen Sprache fremden Gepflogenheiten der alten Sprachen, besonders des Lateinischen, nicht beeinflusst, und die Gefahr zu verwickelter Perioden ist bei ihnen in äusserst geringem Masse vorhanden. Man kämpft also eigentlich gegen Windmühlen. Es genügt hier völlig, wenn in der Weise, die I, 43 ff. dargestellt ist, in den ersten 5 bis 6 Schuljahren konsequent fortgefahren wird, wobei sich die bestimmende Einwirkung des Lehrers immer mehr zurückzieht, und die eigene Wahl des Schülers mehr und mehr entscheidet. Ebenso müsste konsequent darauf gehalten werden, bei jedem Aufsatze das Ohr zum letzten Kriterium durch lautes Vorsprechen des Aufsatz-

entwurfes durch den Schüler-Verfasser zu machen; auch sollten alle diese Jahre hindurch bei der Korrektur und Rückgabe der Aufsätze durch Vorlesen falscher Satzbildungen und daran geknüpfte Forderung der Richtigstellung die Schüler gewöhnt werden, allein durch das Ohr das Falsche zu erkennen. Man besitzt hierin eines der wirksamsten Mittel, bei der Rückgabe der Aufsätze alle Schüler zu intensiver Beteiligung zu zwingen, und die stets am Wege lauernde Gefahr der Zwiegespräche zwischen dem Lehrer und den einzelnen Schülern wird dadurch beseitigt. Gerade die Einförmigkeit der Satzbildung, des Ausdrucks und der Satzverbindung wird durch die Bildung des Ohres am wirksamsten, ja man kann wohl sagen, allein wirksam bekämpft. Regeln allgemeiner Art, wie z. B. „Vermeide Einförmigkeit in der Satzverbindung" bleiben leerer Schall; sie werden am Schnürchen hergesagt, wenn der Lehrer danach fragt, aber selbstthätig wirkende Kräfte werden sie nur bei wenigen „grübelnden" Schülern. Gegen die Verfehlungen betreffs des inneren Gedankenzusammenhanges müssen alle Regeln und Vorschriften wirkungslos bleiben; denn hier handelt es sich um mangelhaftes Denken, das entweder konstitutionell und mit methodischen Mitteln nicht zu heilen ist, oder das in Unreife und ungenügendem Herrschaftsverhältnisse der Schüler gegenüber dem von ihnen zu bearbeitenden Stoffe seinen Ursprung hat und in diesem Falle ebensowenig durch Regeln richtig geleitet werden kann.

Dasselbe gilt grossenteils von den Regeln, die für Auswahl und Anordnung der Gedanken gegeben werden und an die unfruchtbaren Vorschriften der alten Logik gemahnen. So z. B. wenn die Schüler gelehrt werden sollen: „Beginne deine Darstellung mit einer vorbereitenden Einleitung und endige sie mit einem passenden Schlussgedanken"! Aus der Lektüre können sie nicht vereinzelt ersehen, dass eine Einleitung nicht vorhanden und auch nicht erforderlich ist, wenn sie nicht für das Verständnis des Folgenden eine unentbehrliche Voraussetzung enthält und die Aufmerksamkeit des Lesers darauf konzentrieren, ihn dafür gewinnen will. Auch die Regel wäre nicht falsch, dass alles, was an und für sich interessant ist, regelmässig keiner Einleitung bedarf. Ebenso ist der Schluss nicht unbedingt erforderlich; soll er vorhanden sein, so können nur die wichtigsten Gedanken des Aufsatzes nochmals zu einer kräftigen Gesamtwirkung kurz zusammengefasst werden. Ist aber dies bei den kurzen Schüler-

aufsätzen nötig? Was konnte denn daraus von dem Leser vergessen werden? Derartige Anweisungen, wie eben eine gegeben ist, sind die Ursachen jener geschmacklosen und thörichten Schülereinleitungen, in denen regelmässig das behandelte Thema für das wichtigste, schönste, erhabenste u. dergl. erklärt wird; deshalb drängt es den Verf., dem Freunde davon Mitteilung zu machen u. dergl. Mit den meisten Aufsatzschlüssen steht es nicht besser; namentlich die der Briefe strotzen von Ungeschmack und Einförmigkeit. Wozu noch die Schüler besonders zu solchen Trivialitäten ermutigen? Was soll sich ferner der Durchschnittsschüler, nicht bloss in der Volkschule, darunter denken, wenn ihm die weitere Weisung erteilt wird: „Suche deine Mitteilung dadurch möglichst interessant zu machen, dass du in dem Leser Spannung erregst"? Der betr. Verfasser versichert uns zwar, dass es nicht schwer sei, den Blick der Schüler für diesen Gesichtspunkt zu schärfen, ich kann dies aber nur für eine gefährliche Selbsttäuschung halten. Ich würde sagen, es sei ganz unmöglich, dafür den Durchschnittsschüler der Volkschule empfänglich zu machen, nicht, weil ich diesen für minderwertig halte, sondern weil ich ihn kenne, und weil ich dazu die Möglichkeit hatte, lange Zeit festzustellen, was der unvergleichlich viel mehr dafür vorgebildete Durchschnittsprimaner der höheren Schulen in dieser Hinsicht zu leisten vermag. Durch Verstiegenheiten der Forderungen wird die Volkschule wahrlich nicht gehoben; denn es steht schon zuviel bloss auf dem Papier. Vielmehr muss kühl und ohne Rücksicht auf das, was dort steht, erwogen werden: Lässt sich diese Forderung durchführen? Dies ist sicherlich auch *nicht* der Fall, wenn dem Schüler die Weisung erteilt wird: „Überlege in jedem Falle, ob es zweckmässig ist, den Stoff nach der Natur des Gegenstandes oder von deinem eigenen Standpunkte oder von dem Standpunkte des Lesers zu ordnen". Was mutet man damit dem 12- bis 14-jährigen Volkschüler zu? Er soll eine Betrachtung anstellen, die dem reifen Manne sehr häufig recht schwer fällt, und die er oft genug nicht klipp und klar vorzunehmen vermag. Der arme Schüler! Er soll sich den Kopf zerbrechen über die Ordnung des Stoffes „nach der Natur des Gegenstandes", er soll über seinen oder gar seines Lesers Standpunkt entscheiden. Man denke sich unter diesem Leser einen erwachsenen Verwandten; dann soll der arme Junge sich auf dessen Standpunkt mittels seiner Phantasie stellen; was hat er

dafür in seinem Bewusstseinsinhalte für Anhaltspunkte? Wenn nun noch am Ende ein Lehrer, der an die Weisheit seines Ratgebers glaubt — und in Volkschulkreisen ist diese Gefahr nicht ganz gering —, den Kindern von 12 bis 14 Jahren von „objektivem,“ „subjektivem“ und „des Lesers Gesichtspunkt“ spricht, ich meine, den armen Kindern müsste es gehen wie jenem viel älteren Schüler: „Mir wird von alledem so dumm, als ginge mir ein Mühlrad im Kopf herum.“

Unter den Themen wurde bereits (S. 30) der Beschreibung ein breiter Raum zugewiesen, wobei malerische Momente nicht ausgeschlossen werden, wenn sie sich bei den Schülern von selbst einstellen. Daneben werden freier gestaltete Erzählungen eine willkommene Abwechslung bieten. Beliebt sind hier die Erzählungen nach erzählenden Gedichten, aber in dieser Allgemeinheit ganz mit Unrecht. Um sich von dem von der Prosadarstellung abweichenden Gedankengange und der Ausdrucksweise des Gedichtes loszumachen, bedarf es allgemeiner Bildung, namentlich sprachlichen Urteils und Geschmackes; der Darsteller muss Phantasie besitzen und mit den ästhetischen Darstellungsgesetzen vertraut sein, wenn nicht eine völlige Entstellung des Originals eintreten soll; die Eigenart und der poetische Hauch der Darstellung werden zerstört, wenn sie Knaben zerreissen und verwässern dürfen. Also können hier höchstens dichterische Erzählungen in Betracht kommen, die der prosaischen Rede sehr nahe stehen. Eher mag man die Aufgabe stellen, den Gang der Handlung nach der zeitlichen Folge zu erzählen, oder kann man den Inhalt von erzählenden Gedichten nach ihrer Besprechung, und nachdem sie der Lehrer vorgelesen hat, ohne dass die Schüler ein Buch zur Hand haben, sofort im Unterrichte niederschreiben lassen. Hier stehen die Schüler noch nicht unter dem Banne der poetischen Sprache, sondern die Thatsachen allein, vollständig oder wenigstens teilweise, bilden den Faden der Erinnerung.

Jede Wissenschaft hat ihre eigene Denk- und Redeweise. Nun kann der Volkschüler zwar nicht in die Elemente aller Wissenschaften eingeführt werden; aber einzelne, wie z. B. die Naturwissenschaften, die Geographie, die Geschichte, die Religion greifen tief in sein Schulleben ein. In deren Ausdrucks- und Auffassungsweise wird er durch lange Jahre im mündlichen Unterricht eingeführt, und ein beschränktes Sprachgefühl bildet sich darin unwillkürlich. Aber zur Übung kommt es nur in

geringem Umfange, weil der einzelne immer nur in beschränktem Masse zu Leistungen herangezogen werden kann. In dieser Beziehung leisten freie, d. h. kleine, unvorbereitete Arbeiten, die auch ohne jede häusliche Vorarbeit unmittelbar aus dem Unterrichte heraus gestellt und gefertigt werden, überraschend gute Dienste, und die Mannigfaltigkeit der Ausdrucksweise wird durch sie erheblich gefördert.[1]) Dass sie nebenbei dem Lehrer einen lehrreichen Ausweis über seine Erfolge im Unterrichte liefern und über die Fähigkeit der Schüler, selbständig eine Aufgabe anzufassen, ist nicht gering anzuschlagen, da diese Nachweise gar nicht so häufig erbracht werden und doch nicht oft genug erbracht werden können. Denn es ist leider nicht zu bezweifeln, dass unter vielen Lehrern über die Grenzen des Könnens ihrer Schüler noch manchfach Unklarheit besteht. Die einen wollen die Volkschule zu hoch heben und verlangen von dem 7. Schuljahre, was etwa ein 9. leisten könnte; die anderen trauen ihren Schülern zu wenig zu und legen auf die gedächtnismässige Wiedergabe bei ihrer Vorbereitung der Aufsätze den Nachdruck. Beides ist ein Nachteil; die Überschätzung will dem Schüler und der Schule den besten Dienst leisten, geht aber des Gewinnes verlustig, weil sie die Leistungsmöglichkeit zu hoch anschlägt. Schlimmer ist die Unterschätzung, weil sie ausser der zu geringen Leistung das Vorurteil bestärkt, das der Volkschule gegenüber stets besteht, dass sie den Unterricht mechanisiere. Darum auf der oberen Stufe recht häufig solche „freie Aufgaben"; sie schaffen am sichersten Einblick in das wirkliche Können, und sie erziehen, soweit dies eben überhaupt möglich ist, am wirksamsten den Schüler zur selbständigen Arbeit, klären seine Gedanken und führen eine klare und präzise Auffassung des Lehrstoffes herbei. Vor allem gewöhnen sie aber den Schüler an knappen Ausdruck, der sich mit dem Inhalte völlig deckt. Hauptsache ist, dass das Thema eng begrenzt und höchstens in einer halben Stunde zu bearbeiten ist. Je öfter diese Arbeiten eintreten, desto besser; mindestens jede Woche ist eher zu wenig als zu viel.

Soweit es überhaupt möglich ist — und das ist des Pudels Kern in der ganzen Aufsatzfrage. In letzter Linie schafft eben doch der Geist den Aufsatz, und die Sprache folgt ihm. Das sehen wir recht lehrreich da, wo besondere Begabung vorhanden

[1]) Ich habe darüber zuerst ausführlicher gesprochen, Zeitschr. f. Gymn.-Wes. 44, 14 ff.

ist ohne besondere sprachliche Bildung. Unsere zahlreichen Naturdichter konnten nicht ganz selten nicht schreiben oder doch nur sehr mangelhaft; niemand hatte sich bemüht, ihnen Reichtum und Mannigfaltigkeit des Ausdrucks zu schaffen, sie selbst thaten auch nichts Besonderes dazu, und doch fanden sie für diese Empfindung und für eigenartiges, phantasievolles Denken den passenden Ausdruck. Man wird sagen, das Genie könne keinen Massstab für die gewöhnlichen Menschen abgeben. Aber erstlich handelt es sich hier nirgends um wirkliches Genie, sondern um besondere Begabung; zweitens ist aber auch das Genie den allgemeinen geistigen Gesetzen unterworfen: Denken und Sprechen stehen bei dem Genie in demselben Verhältnisse bezüglich ihres mechanischen Ablaufs wie bei den anderen Menschen. Die Schüler der Volkschule verlassen sie in einem Alter, das für die Denkarbeit und besonders für das Gefühlsleben kritisch wird; hier macht ein Jahr sehr viel aus, wie man bei den früher reifen Mädchen recht deutlich wahrnehmen kann. Käme noch das 9. Schuljahr hinzu (14. bis 15. Jahr), so könnte eher von einem Abschluss und Übergang gesprochen werden als jetzt, wo man lediglich von einem Abbruch reden kann. Dies ist um so bedauerlicher, als hier ein wesentliches Moment meist in Wegfall kommt, das bei den höheren Lehranstalten einen grossen Anteil am Erfolge des deutschen Aufsatzes hat, die Förderung seitens des Elternhauses. Darum kann eigentlich von einem Abschluss des deutschen Aufsatzes zur Zeit nur mit Unrecht gesprochen werden, und diese Empfindung hat ja auch zur Einrichtung der allgemein bildenden oder richtiger bilden sollenden Fortbildungsschule geführt. Da wäre ja auch das Alter für den Aufsatz vorhanden, aber das Doppelleben der jungen Leute zwischen den Ansprüchen ihres Berufes und denen der Schule beseitigt wieder den daraus erwachsenden Gewinn. So bleibt der Aufsatz ein Torso, und die Selbständigkeit der Arbeit wird nicht wesentlich erhöht.

Der Aufsatz in den höheren Schulen unterliegt natürlich denselben allgemeinen seelischen Bedingungen wie in der Volksschule, und was dort gesagt wurde, gilt auch hier. Aber es kommen doch, meist fördernd, zum Teil aber auch hemmend, Verhältnisse hinzu, die teils aus der Umwelt, teils aus der Schule erwachsen. Im allgemeinen — die Ausnahmen bestätigen fast immer die Regel — finden die Schüler der höheren Schulen in

ihrer Umwelt gerade den Faktor, der denen der Volkschule meist fehlt, Eltern, die richtiger oder gar richtig sprechen, die einen reicheren Gedankenkreis und infolgedessen auch einen reicheren und der Abwechslung fähigeren Sprachschatz haben, von der zur Verfügung stehenden Lektüre gar nicht zu reden. Hier bildet sich für den sprachlichen Ausdruck teils durch unbewusste Nachahmung, teils unter bewusster Einwirkung der Eltern und Angehörigen ein bis auf gewisse dialektische Eigentümlichkeiten mehr und mehr sicheres Sprachgefühl, und der Schule bleibt nur die Bekämpfung der dialektischen Unrichtigkeiten, eine geringe Arbeit gegenüber der sprachbildenden Thätigkeit der Volkschule. Dabei findet sie die Unterstützung des fremdsprachigen Unterrichts, soweit er durch Vergleichung zu tieferer Erfassung der Muttersprache beiträgt.

Freilich bestehen über das Mass dieser Unterstützung des muttersprachlichen durch den fremdsprachigen Unterricht noch recht bedeutende Meinungsverschiedenheiten und Illusionen. Es ist kein Zweifel, dass der Unterricht namentlich in den alten fremden Sprachen auf die Ausdrucksfähigkeit in der Muttersprache — nur darum kann es hier sich handeln — sehr günstig einwirken kann; aber ebensowenig ist ein Zweifel darüber möglich, dass er in seinem jetzigen Betriebe in unseren deutschen Schulen nicht nur nicht günstig, sondern zum Teil geradezu schädigend wirkt. Er könnte günstig wirken, wenn er die Übertragung aus der fremden in die Muttersprache als Zielleistung aufstellte; er wirkt aber ungünstig, weil das Endziel die Übertragung in das Lateinische ist. Diese mag andere Vorteile bieten, namentlich für den, der daran glaubt; aber für die Frage des deutschen Aufsatzes kommen diese nicht in Betracht und treten nicht dafür in Wirksamkeit. Jetzt wiegen die Nachteile über. Der fremdsprachige Unterricht beginnt im 10. Jahre, zu einer Zeit, da die Volkschule bei ihren Schülern eine Sicherheit in der Muttersprache, besonders in ihrer grammatischen Kenntnis noch nicht erzielen kann. Die Vorschulen, die kleine Schülerzahlen und noch dazu aus einem anderen Milieu haben, können diese Kenntnis notdürftig erzielen, nicht aus eigener Kraft allein, sondern weil ihnen die Förderung durch das Elternhaus in einem Masse zu Teil wird, wie es bei der Volkschule vermutlich nie der Fall sein wird. Aber sicher steht die Kenntnis der deutschen Grammatik auch bei diesen Schülern noch so wenig, dass sie

durch die kleinsten Einflüsse erschüttert wird. Unser altsprachiger Unterricht wirkt dabei am schlimmsten, ohne dass damit gesagt werden soll, dass bei dem neusprachigen alles in Ordnung sei. Hauptsächlich um zu kontrollieren, ob der Schüler denkt und selbständig arbeitet, aber auch um ihm die „formale Bildung“ zu sichern, lässt man ihn lange Zeit jeden Satz der fremden Sprache konstruieren und fordert von ihm dessen wörtliche, natürlich sinnlose, weil dem deutschen Sprachgeiste zuwiderlaufende Übersetzung. Doch, ehe es dazu kommt, hat der Schüler schon in einem Punkte sein früheres Sprachgefühl eingebüsst. Wo wäre es dem normal sich entwickelnden Kinde je eingefallen zu fragen: Wer sind fleissig? Wer lieben? Wer haben geliebt? Nach 4 bis 6 Wochen lateinischen Anfangsunterrichtes fragen alle Schüler der Sexta in dieser Weise, und dieser sprachliche Unsinn erscheint ihnen so natürlich, dass sie es gar nicht mehr begreifen, wenn man sie auf diesen Fehler aufmerksam macht. Natürlich, denn er wird ja stündlich so und so oft gemacht — und consuetudo est altera natura. So geht es mit der Wortstellung, mit der Satzstellung (z. B. Cäsar, nachdem er usw.), mit der Deklination und Konjugation. Zum Glück beschränkt sich dieses Schuldeutsch meist auf die Schulstube, da ausserhalb dieser selten eine Veranlassung dafür vorliegt. Aber in Quarta und Tertia dringt es *in* die deutschen schriftlichen Arbeiten der Schüler sehr energisch ein. So oft der Lehrer nun kein feines Gefühl dafür hat — und ein allgemeiner und verbreiteter Besitz ist es nicht — befestigt sich sehr rasch diese schlechte Gewöhnung, und zwar, wie alles Verkehrte, mit einer Zähigkeit, die allen späteren Besserungsversuchen trotzt.

In Quarta und den Tertien verschwindet das Konstruieren zwar in seinem fragenden Teile; aber die Sache wird auch hier noch gefordert, und mit ihr eine stets bedenklichere und stets gefährlichere Übung für das Sprachgefühl in der Muttersprache, nämlich die Forderung einer wörtlichen Übersetzung. In einem sich „Lehrbuch der Reform-Pädagogik“ nennenden Buche wird in vollem Ernste für folgenden Satz folgende wörtliche Übersetzung empfohlen: „Miltiades, Cimonis filius, Atheniensis, cum et antiquitate generis et gloria majorum et sua modestia unus omnium maxime floreret eaque esset aetate, ut non jam solum de eo bene sperare sed etiam confidere cives possent sui, talem eum futurum, qualem cognitum judicarunt, accidit, ut Athenienses Chersonesum

coloDos vellent mittere. = Miltiades, des Cimon Sohn, ein Athener, als sowohl durch das Alter des Geschlechtes als auch durch den Ruhm der Vorfahren, als auch durch seine Bescheidenheit einer von allen sehr er blühte und von dem Alter war, dass nicht schon allein über ihn gut hoffen, sondern auch vertrauen seine Mitbürger konnten, dass ein solcher er sein werde, als welchen sie den Erkannten beurteilt haben, geschah es, dass die Athener nach dem Chersonesus Ansiedler wollten senden." Zum Glück versteht ja ein grosser Teil unserer Lehrer an höheren Schulen genug vom lateinischen Unterricht, um diese sprachlichen Unmöglichkeiten nicht zum Verständnis für nötig zu erachten. Aber ein vielleicht grösserer macht diesen Unsinn mit, weil er gefordert wird, um den Gebrauch von Übersetzungen zu hindern. Die Schule verfährt dabei wie der Vogel Strauss; sie thut, als ob es keine gedruckten Übersetzungen auch für das wörtliche Übersetzen gäbe, und als ob Übersetzungsmache nicht auch diese Thorheit dem Unterricht abgelauscht und verwendet hätte. Also was beabsichtigt wird, kann auf diesem Wege nicht erreicht, und die Selbstthätigkeit des Schülers muss und kann heute durch bessere Mittel herbeigeführt werden. Man denke sich aber nun 5 Jahre hindurch im lateinischen Unterrichte derartiges Kauderwelsch täglich produziert, und das soll nicht auf den deutschen Stil wirken, selbst bei stets aufmerksamen Schülern? Nun ist aber jeder Schüler in jeder Stunde öfter unaufmerksam oder folgt nur mit halbem Ohre den Dingen, die um ihn vor sich gehen; man denke sich vollends die geringeren, die in ihrer Urteilslosigkeit und Unaufmerksamkeit einige dieser verdrehten Glieder auffassen, und glaube dann noch, dass sie wirkungslos vorübergehen. Sie kehren nicht bloss in der mündlichen Übersetzung, sondern auch in den schriftlichen Arbeiten wieder. Man macht nun geltend, diese undeutschen Übersetzungen würden durch die hinterdrein erfolgende sprachrichtige Übertragung verdrängt. Leider zeigt die Erfahrung das Gegenteil; denn nichts befestigt sich nach dem Gesetze des offenen oder unbewussten Gegensatzes psychisch so sehr, wie Fehler.

Und erfolgt denn wirklich stets eine gute sprachliche Übertragung hinterher? Nach meiner ziemlich ausgedehnten Bekanntschaft mit dieser Frage giebt es unter den Lehrern höherer Schulen nur einen kleinen Prozentsatz, die ihre Schüler zu einer gutdeutschen Übersetzung erziehen und wirklich bringen. In der Regel tritt diese Aufgabe weit hinter der grammatischen und stilistischen,

hinter der Übersetzung ins Lateinische zurück; diese lässt zu jener gar nicht die Zeit, und in der Zielleistung fällt sie teils gar nicht, teils nicht entscheidend ins Gewicht, wie die Übersetzung ins Lateinische. So lange diese in der Reifeprüfung die Zielleistung bleibt, kann und wird dies auch nicht anders werden trotz aller Verfügungen und Erlasse über gutdeutsche Übertragungen.

Erst mit dem Falle der lateinischen schriftlichen Zielleistung werden die fremden alten Sprachen ihre Wirkung auch auf den deutschen Unterricht bezw. den deutschen schriftlichen Ausdruck zu üben im Stande sein. Und es ist ganz unzweifelhaft, dass diese sehr bedeutend sein kann; aber ebenso sicher ist es, dass diese Bedeutung erst dann eintreten kann, wenn wirklich die fremden alten Sprachen nur dazu erlernt werden, um die Muttersprache besser zu verstehen, tiefer zu erfassen. Bei dem dermaligen Zustande ist ja dies und kann nur sein ein nebenbei entstehender Gewinn, während der Löwenanteil der Fremdsprache zufällt. Wenn wir die Fremdsprache lernen, um die eigne besser zu verstehen, so muss jene Mittel zum Zweck und diese die Zielleistung werden; jetzt aber ist es gerade umgekehrt. Der künftige Gang der Erlernung der Fremdsprachen, so lange diese überhaupt noch gelernt werden, kann kein anderer sein als folgender. *Man* geht überall von der Muttersprache aus, in der die Sachkenntnis überhaupt und auch die Kenntnis der sprachlichen Thatsachen, die man als Grammatik bezeichnet, erworben wird. Von dieser verständnisvollen Kenntnis aus wird die Kenntnis der fremdsprachigen Grammatik durch Assoziation (Apperzeption) leicht und müheloser als jetzt erworben. Da dies aber nur der Fall sein kann, wenn die Kenntnis der Muttersprache fest geworden ist, wird der Beginn des fremdsprachigen Unterrichtes um ein Jahr höher hinaufgeschoben. Überall geht die Erwerbung der fremden Sprachthatsachen von den muttersprachlichen aus. Also es wird nicht mit dem lateinischen acc. c. inf. begonnen, sondern der Schüler lernt diese Verbindung zunächst als Thatsache seiner Muttersprache kennen (ich sehe ihn kommen). Erst bei weiterer Beobachtung von Thatsachen geht man zu der differenzierenden Behandlung mit dass usw. weiter. So ruht die Fundamentierung überall auf dem sicheren Grund der Muttersprache; die Differenzierung zeigt bald ihren grösseren Reichtum, bald ihre grössere Armut gegenüber der Fremdsprache. Dies wird besonders wichtig

bei der Erlernung des fremdsprachigen Satzbaues. Das heutige Deutsch zeigt eine entschiedene Abneigung gegen den Periodenbau, umgekehrt Lateinisch und Griechisch eine ebenso entschiedene Vorliebe dafür. Zur Zeit verfährt der lateinische Unterricht mit Sorgfalt darin, dass er den Schülern die Nachahmung der lateinischen Periode beizubringen sucht, natürlich mit geringem Erfolge für das Lateinische und mit entschiedenem Nachteil für das Deutsche. Und darin folgen ihm die deutsch-lateinischen Übungsbücher, die seit 1892 ziemlich eingeschränkt, ja verschwunden waren, die aber jetzt wieder „besser zu ihrem Rechte gelangen sollen." Wenn man unmögliches Deutsch kennen lernen will, so muss man das Seyffertsche Übungsbuch für Sekunda darauf hin ansehen; Perioden, in denen 6 bis 8 Nebensätze unentwirrbar ineinander geschachtelt sind, finden sich fast auf jeder Seite; bei Süpfle, der jetzt ebenfalls wieder zu Ehren kommt, ist es nicht viel anders, und auch die übrigen Begrabenen, die jetzt wieder künstlich zum Leben gebracht werden sollen, zeigen das gleiche Gesicht. Kannten sie alle ihre Muttersprache nicht? Wir wollen zu ihrer Ehre annehmen, dass es nicht der Fall war. Thatsache ist aber, dass sie deren Grundgesetze missachteten und verleugneten, „um dem Schüler die Bildung der lateinischen Perioden zu erleichtern." Und die Lehrer des Lateinischen folgten grossenteils diesen Anstössen; denn das Ziel des Unterrichtes war und ist ja der lateinische Stil, nicht der deutsche. Was helfen dabei alle die Versicherungen, „dass alle Fächer schliesslich in das Deutsche ausmünden müssten"? Freilich der Lateinunterricht mündet aus in den deutschen, aber nur zu dessen Nachteil; er beirrt das Sprachgefühl der Schüler, und lateinische Eigentümlichkeiten setzen sich oft zeitlebens in ihrem deutschen Stile fest. Wie ganz anders, wenn die lateinische Schreibübung als Zielleistung verschwindet, und an ihre Stelle die Übertragung aus der fremden in die Muttersprache tritt! Engländer und Franzosen, zweifellos die besten Stilisten, schreiben der häufigen Übertragung lateinischer und griechischer Texte in ihre Muttersprache einen sehr bedeutenden Einfluss auf deren Beherrschung zu, und es ist kein Grund vorhanden, daran zu zweifeln, wenn uns die besten Stilisten eben dieser Völker diese Erfahrung durch ihr eignes Beispiel bestätigen. Dabei kommt es vor allem darauf an, die fremden Gedanken aus ihrem fremden Kleide herauszulösen und in das unserer Muttersprache zu kleiden, vor allem für den

einzelnen Ausdruck einen möglichst deckenden in der Muttersprache zu finden und die verwickelten Perioden in deutsche Satzbildung umzuwandeln. Man wird finden, das sei wenig. Leider ist es aber so viel, dass selbst die meisten erwachsenen Übersetzer von der Lösung ihrer Aufgabe weit entfernt geblieben sind. Wir besitzen von den lateinischen Prosaschriftstellern ausser der Gutmannschen des Tacitus kaum eine, die wirklich durchgehends deutsch ist. Man mag daraus einen Schluss ziehen auf die Bedeutung der hier gestellten Aufgabe, und man wird leicht finden, dass sie einerseits „des Schweisses der Edeln" wert ist, und andererseits, dass die Schulung unserer Schüler in dieser Richtung wahrlich keine Herabminderung der Aufgaben unserer höheren Schulen bedeutet.

Aber bis es soweit kommen wird, wird noch manches Jahr vergehen, und wir müssen uns daher mit dem Bestehenden so gut und so schlecht abfinden, als es eben möglich ist. Dass daraus den höheren Schulen zum Teil andere Aufgaben erwachsen als den Volkschulen, liegt auf der Hand. Mit diesen gemeinsam ist ihnen der Kampf gegen das sprachlich Unberechtigte, das nach den einzelnen Gegenden so verschieden ist, wie die Eigentümlichkeiten und Unrichtigkeiten der Dialekte. Hierbei leistet der höheren Schule wieder das bessere Milieu Unterstützung, da die meisten Familien der Kinder, die höhere Schulen besuchen, schon von sich aus die unschönen Teile der Dialekte bekämpfen. Aber ein Teil bleibt immer bestehen, und gegen diesen muss die Schule den Kampf allein führen. Es sind vor allem Eigentümlichkeiten der Konjugation und der falsche Gebrauch der Präpositionen; auf dem orthographischen Gebiete wird schlechte dialektische Aussprache der Laute hinderlich. Andere Methoden als die in der Volksschule angewandten und im 1. Hefte beschriebenen sind hierbei nicht erforderlich. Nur wird in III eine planmässige Unterweisung im richtigen Gebrauch der Tempora und Modi stattfinden und namentlich in Anwendung der indirekten Rede Klärung herbeiführen müssen. Hier kann sich die Vergleichung mit der lateinischen Redeweise ganz besonders vorteilhaft erweisen, indem direkte Reden in die indirekte Redeweise umgesetzt, seltener indirekte in die direkte umgebildet werden. Freilich ist auch die gegenteilige Wirkung nicht ausgeschlossen, wenn z. B. die Lehre von der lateinischen Zeitfolge einfach auf den deutschen Konjunktiv übertragen wird.

Die Themen können in VI und V nicht viel anders gewählt werden als in der Volkschule, da auch hier stets das Muster des Lesebuchs massgebend sein muss. Ja, man kann wohl sagen, dass es noch viel mehr massgebend sein muss, da hier die Beirrung durch den Beginn des fremdsprachigen Unterrichts eintritt. Gerade an den Lesestücken muss immer wieder die deutsche Art des Ausdrucks aufgewiesen werden, wo der fremdsprachige Gebrauch ein anderer ist, und man kann wohl sagen, dass diese Abwehr eine ganz wesentliche, freilich recht oft nicht erkannte und nicht geübte Seite des deutschen Unterrichtes bilden muss. Da das Lesebuch einen manchfaltigeren Inhalt in seinen Lesestücken bietet, so können auch die Aufsätzchen manchfaltiger werden, und dies ist kein kleiner Vorzug. In der ersten Zeit wird noch die Erzählung mit den im 1. Teile dieser Untersuchung besprochenen Abwandlungen überwiegen; einfache Gespräche nach Massgabe der in der Schule öfters geübten Dramatisierungsversuche von Erzählungen können damit abwechseln. In der Regel enthält das Lesebuch die für die Schülerarbeit notwendigen Muster. Im 2. Semester der Quinta können aber schon Versuche gemacht werden mit kleinen Arbeiten, die sich an ein gelesenes und behandeltes Stück der fremdsprachigen Lektüre anschliessen. Freilich ist diese Arbeit weder leicht noch kurz abzuthun, sondern sie erfordert, und dies gilt auch für IV und III, eine sehr gründliche Vorbereitung, wenn sie nicht eher schaden als nützen soll. Von dem fremdsprachigen Lesestücke muss das fremde Kleid gänzlich abgestreift sein, ehe man den Inhalt in eine neue deutsche Form bringt. Dazu ist eine so oftmalige Wiederholung dieses Inhalts in einer vom Originalstücke unabhängigen Form erforderlich, dass an die Originalform eigentlich nichts mehr erinnert. Besonders wichtig ist dabei die völlige Umänderung der Anordnung der Gedanken, da nur dadurch einigermassen wirksam das Haften an der im Originale vorhandenen, meist undeutschen Satzform und Satzverbindung beseitigt werden kann. Dieser neue Rohstoff muss nun durch die Arbeit der Schüler unter Leitung des Lehrers in eine neue deutsche Form gebracht werden Wie weit diese Leitung gehen darf, muss dem Takt des Lehrers überlassen bleiben; im Allgemeinen lässt sich nur sagen, dass sie sich nach der Schwierigkeit der zu fordernden Leistung bemisst. Man schätze dabei das sprachliche und phantasievolle Können der Schüler nicht zu niedrig ein; aber dies lässt sich immer noch

eher ertragen als das häufigere Gegenteil, die Überschätzung. Bezüglich der Ausdrucksweise auf der Stufe der VI und V ist man in höheren Schulen etwas besser daran als in der Volkschule, da die Wahl des Ausdrucks und die einfache Satzverbindung durch das häusliche Milieu grössere Förderung finden; aber die Erwerbung von gleichwertigen Ausdrücken (Synonymen) muss hier noch systematisch betrieben werden, wie dies im 1. Hefte beschrieben ist. Bei der Besprechung der Aufsätzchen vor und nach ihrer Anfertigung muss dem Einflusse der fremdsprachigen Gewöhnungen stets besondere Rücksicht bewiesen werden. Wenn, wie kaum zu vermeiden, in beiden Fällen Reminiszenzen aus dem Originale sich einstellen werden, die nicht in die deutsche Gedankenentwicklung passen, so müssen die Schüler, wenn es irgend angeht, selbst den Grund für das Nichtpassen und die richtige Ausdrucksweise selbst finden und durch einige Analogiebildungen, die der Lehrer vorführt, die gewonnene Einsicht üben und befestigen. Die Volkschule kann in ihren Anforderungen an das 4. und 5. Schuljahr in dieser sprachlichen Seite bescheidener sein; die höhere Schule muss den steten Kampf führen gegen die fremdsprachigen Einflüsse, und hier giebt es kein Paktieren.

Theoretische Auseinandersetzungen über die verschiedenen Darstellungsweisen sind für die Schule fast stets wertlos, obgleich sie auf der oberen Stufe der höheren Schulen herkömmlicher Weise, meist ohne jeden Erfolg, vorgenommen werden. Auf der untersten Stufe wären sie eine didaktische Taktlosigkeit sondergleichen. Was man hier thun kann, um die Bildung eines bescheidenen Stilgefühles vorzubereiten, ist die Angabe der richtigen Bezeichnung für die einzelnen Lesestücke (Erzählung, Beschreibung, Gespräch, Fabel usw.) und die Forderung, die neu begegnenden Lesestücke mit einer dieser Bezeichnungen zu versehen und dafür die Gründe anzugeben.

In der höheren Schule sollte in noch höherem Masse als in der Volkschule, wieder wegen der Gefahr, die aus dem fremdsprachigen Unterricht erwächst, die Forderung verwirklicht werden, dass jede Stunde zugleich eine deutsche Unterrichtsstunde sei. Droht doch nicht allein von der Fremdsprache Gefahr, sondern eine kaum geringere von der fachlichen Zersplitterung des Unterrichts. Hier besteht die andere Gefahr, dass über der Fachkenntnis die sprachliche Seite vernachlässigt wird, und dass

man, um das Fachwissen zu mehren, die Ausdrucksweise, soweit sie eben nicht zu diesem gehört, gleichgiltig behandelt. Gegen diese nicht eingebildete, sondern überall vorhandene Gefahr, wo die Realkenntnisse nicht in ihrem Werte für die allgemeine Bildung gewertet werden, werden sich die oben (S. 40 f.) erwähnten „freien Arbeiten,“ die in der Schule ohne jede weitere und besondere Vorbereitung aus dem Unterrichte erwachsen, als eine gute Schutzwehr erweisen. Sie können in allen Fächern geschrieben werden, im Lateinischen so gut wie im Rechnen, in der Naturgeschichte wie im Zeichnen, in der Religion wie in dem Geographie- und Geschichtsunterricht. Ihre Bedeutung für die Selbständigkeit der Schüleraufsätze ist bereits erwähnt. Sie erziehen den Schüler, wie kein anderes Mittel, dazu, sich rasch zusammenzunehmen, seinen Stoff zu übersehen, das Wesentliche auszuwählen und übersichtlich anzuordnen, endlich den in dem Einzelunterricht aufgenommenen Ausdrucksvorrat zu eigener und allgemeiner Verwendung zu erhalten. Sie erziehen aber auch — und dies ist ebenso wichtig — die Lehrer zur Pflege eines guten deutschen Ausdruckes in jedem Unterrichtsfache. Dass auch hier die Anwendung typischer Dispositionen die Dispositionsfähigkeit des Schülers auf den einzelnen Gebieten fördern kann, braucht nach dem oben (S. 31) Gesagten nicht weiter erörtert zu werden. Die Anwendung der Briefform bleibt hier am besten ganz ausgeschlossen, da die häusliche Einwirkung dem Schüler die Kenntnis der äusseren Form verschafft, das Beispiel angemessener Briefe oft auf das Ohr, Auge und Gefühl des Schülers einwirkt, endlich er selbst öfter Veranlassung zum Schreiben wirklicher Briefe hat, was ihm alles die Schule nicht geben kann.

Vorweg mag hier bemerkt sein, dass im allgemeinen an unseren höheren Schulen viel zu wenig kleine und grössere deutsche Darstellungen gefordert werden. Schreiben lernt man eben nur durch Schreiben, und da der Schreibprozess ein anderer ist als der Sprachprozess, so kann er auch nicht einfach durch diesen ersetzt werden. Es hat noch nie tüchtige Stilisten gegeben, die nicht oft und viel geschrieben und eben durch diese Übung nicht ihre Fertigkeit erworben hätten, und da unser gesamter seelischer Prozess im wesentlichen auf Übung und Gewöhnung ruht, so ist nicht zu sehen, warum und wie es hier anders sein sollte. Verständige Väter, die dies wissen, verlassen sich nicht auf die Schule, sondern halten ihre Kinder an, täglich einen

kleinen Gedankengang über irgend ein Ereignis des Tages im häuslichen oder im Verwandtenkreise oder in der Nachbarschaft, auch in der Stadt niederzuschreiben, wenn es auch nur 10 Zeilen, und diese anfangs so unbeholfen als möglich sind. Sie finden jeden Tag weitere 5 bis 10 Minuten, um diese Niederschriften mit ihren Kindern zu besprechen und auf diesem Wege ohne Mühe für beide Teile und ohne irgend einem Überdruss zu begegnen, ein sicheres Sprachgefühl zu erzeugen, das die Kinder richtiger leitet als alle Regeln. Allmählich dehnen sich diese Niederschriften aus, das selbständiger werdende Kind führt ein Tagebuch, schreibt an Freunde und Verwandte und hat selbst seine Freude an seinen Leistungen, die ihm ohne besondere Anstrengung gelingen. Kinder aus solchen Familien geben dann der Schule häufig Veranlassung, ihre Wirkung zu überschätzen. Aber lernen könnte sie aus dieser Thatsache immerhin in doppelter Hinsicht. Einmal könnte sie ihre eigenen Übungen viel zahlreicher machen. Ich weiss, dass man hier sofort mit der Korrekturlast der Lehrer zur Hand ist; ja in einzelnen Ländern, wo es den Regierenden an klarer Einsicht und an eigener Gewöhnung an tüchtige Arbeit fehlt, hat man aus schwächlicher Popularitätssucht aus diesem Grunde die „freien Arbeiten“ teils eingeschränkt, teils beseitigt. Aber erstlich sind wir Lehrer doch dafür da, dass wir auch ein gemessenes Quantum Arbeit leisten, und zweitens ist es gar nicht nötig, dadurch die Korrekturlast zu vermehren. Man lasse jeden Tag 5 bis 10 Zeilen über irgend einen Gegenstand, der gerade im Brennpunkte des Interesses und des Gefühles steht, niederschreiben, sofort ein paar dieser Niederschriften verlesen, korrigiere die Hauptverstösse mündlich und gebe zum Schlusse langsam und deutlich die eigene möglichst gute Darstellung, so werden die Schüler in einem halben Jahre besser schreiben als jetzt in doppelt und dreifach so langer Zeit und bei den längeren häuslichen Arbeiten, die für den Lehrer eine wirkliche Korrekturlast schaffen, und deren Gewinn doch recht gering ist. Für Sexta und Quinta würden bei solcher Gewöhnung besondere häusliche Aufsätzchen nur von Zeit zu Zeit erforderlich werden, um die Schüler auch allmählich zur Darstellung etwas grösserer zusammenhängender Gedankenreihen zu erziehen. Da sich diese Schreibübungen über alle Fächer erstrecken würden im Verhältnisse zur Stundenzahl, so würde nirgends eine ungleiche Belastung der Lehrer, nirgends eine zu grosse Anstrengung der Schüler, ja selbst nicht einmal ein Zeitverlust entstehen können.

Denn sie bringen dem betreffenden Unterrichtsfache auch sachlichen Gewinn.

Die mittlere Stufe der höheren Schulen umfasst die Klassen IV und III. Man dehnt sie heute auch noch über UII aus, aber pädagogisch hat dies keine Berechtigung, so lange unsere gesamte Schulorganisation noch von den bisherigen Grundsätzen beherrscht wird. In allgemeinem Sinne wäre dieser Einschnitt berechtigt, wenn z. B. die Volkschule ein 9. Schuljahr allgemein erhielte; doch dazu ist zunächst noch keine Aussicht. Für diese Darstellung wird aber die UII auch schon dadurch ausgeschlossen, dass eben das 14. bis 15. Lebensjahr bei der Volkschule normal nicht vertreten ist.

Sowohl in IV und V als auf der nächsten Stufe bleibt im allgemeinen das Lesebuch die Stütze und Lehne des Aufsatzes. Auf beiden Stufen muss, wie dies für die Volkschule empfohlen wurde (S. 24 f.), das Vorlesen bei geschlossenem Buche häufig geübt werden; nur wird in IV und III der Lehrer häufig durch den Schüler ersetzt werden können. Diese Übung des Ohres ist trotz der besseren Unterstützung durch Haus und Umwelt nötig wegen der Irreleitung durch den fremdsprachigen Unterricht. Auch Orthographie und Interpunktion müssen stets berücksichtigt und gepflegt werden, und selbstverständlich muss der Schüler aus jedem Lesestücke eine Bereicherung seines Sprachschatzes erhalten. Nur wird man sich mit Rücksicht auf die Förderung durch das Haus auf diejenigen Seiten des deutschen Ausdrucks beschränken, die im täglichen Umgang seltener vertreten sind. Auf stilistischem Gebiete müssen die Schüler selbst finden und allmählich in ihr Sprachgefühl das gewöhnlichste Gesetz der dichterischen und jeder wirksamen Darstellung überhaupt aufnehmen, die Wirkung durch den Gegensatz. Auf demselben Wege muss ihnen das Mittel der Steigerung zugeführt werden, was nur durch häufige Anschauung dieses Darstellungsmittels in den Lesestücken selbst im Laufe der Zeit geschehen kann. Freilich darf man nicht erwarten, dass auf dieser Stufe die selbständige richtige Anwendung die Regel werde, sondern bei der Mehrzahl wird die Übertreibung noch an die Stelle der Steigerung treten, oder diese sich mehr auf äussere Momente als auf die Gedankenanordnung erstrecken. Fast am sichersten wird das Gefühl für dieses stilistische Mittel durch erzählende Gedichte vorgebildet, weil hier die grössere Plastik der Darstellung das phantasievolle Denken leichter erzieht und leitet.

Die Aufsatzstoffe gehen sämtlich aus dem Unterrichte hervor, und nicht das Finden von solchen wird Verlegenheiten schaffen, sondern eher die Fülle derer, die sich bieten. Wenn oben gesagt wurde, das Lesebuch müsse die Stütze und Lehne des Aufsatzes bleiben, so soll damit durchaus nicht gemeint sein, dass es auch stets den Stoff zu den Aufgaben liefern müsse. Sondern es muss nur die Muster aufweisen, denen die Schüler ihre eigenen Arbeiten nachbilden sollen. Erzählung eigener Erlebnisse wird höchstens noch in IV und da nur als Ausnahme am Platze sein, während sie sich für III nicht mehr empfiehlt; der Schüler ist in dieser Klasse schon in dem zurückhaltenden Alter, in dem der junge Mensch Fremden, ja selbst den Angehörigen, nicht gerne einen Einblick in sein Innenleben gestattet. Da er meist ein und das andere zu verbergen und zu verschweigen hat, empfindet er Aufforderungen, über sein Ferienleben zu berichten, oder zu erzählen, wie er den Sonntag verbracht hat, wie er sein Tagewerk einrichtet, was er bei einem Ausfluge erlebt hat u. dgl., wie eine Art Inquisition. Er glaubt, der Lehrer wolle auf diesem Wege in das eindringen, was er zu verschweigen wünscht. So sind diese Aufsätze meist innerlich unwahr, und da ihnen auch jede Gefühlsfärbung fehlt, ja oft eine falsche zur Schau getragen wird, auch ohne die Wärme des Gefühls, ohne die derartige Arbeiten leere Schreibübungen werden. Ausserdem lernen die Schüler für ihre Stilbildung dabei wenig; nur wenn sich die Erzählung des Erlebten an ein Muster sprachlich anschliessen kann, wird die Wirkung besser sein. Eher bietet der fremdsprachige Unterricht Stoffe, die nach dem Muster des Lesebuchs geformt werden können, und in denen Sprach- und Geschichtsunterricht in natürliche Verbindung treten. Wenn z. B. eine lateinische oder französische Lebensbeschreibung des Themistokles gelesen ist, und im Geschichtsunterricht Themistokles und die Perserkriege behandelt werden, so kann ein kleiner Aufsatz im Anschluss an eine Lebensbeschreibung des Lesebuches die des Themistokles liefern, oder eine bestimmte Seite daraus, z. B. seine Thaten im Perserkriege schildern. Den Stoff bietet der fremdsprachige Unterricht, das Muster für die Anordnung das Lesestück. Dieses Beispiel kann geradezu typisch genannt werden, indem es die Vereinigung verschiedener Unterrichtsgebiete in einen Konzentrationspunkt darstellt. Ähnliche Verbindungen lassen sich zwischen Geographie, Naturgeschichte und Deutsch herstellen, und ein so wichtiges

Assoziationsmittel, wie der deutsche Aufsatz, kann bei der für höhere Schulen so wertvollen unterrichtlichen Konzentrations- und Vereinfachungsfrage gar nicht genug in dieser Eigenschaft ausgenutzt werden. Ein sehr reiches Gebiet, das sich in III für den Aufsatz erschliessen lässt, ist die Heimat nach ihren verschiedenen Seiten — Geschichte und Natur. Auch hierfür wird das Lesebuch die Muster bieten, des Schülers Arbeit ist es, den heimatlichen Stoff zu sammeln und nach dem Muster mit aller Freiheit zu behandeln, deren er fähig ist. Man erwarte dabei nicht zu viel von der Gefühlsseite; Schüler in diesem und auch in einem höheren Alter scheuen sich vor einander, ihre Gefühle zum Ausdruck zu bringen, und ebenso, wenn andere davon Kenntniss erhalten; aber sie haben auch noch kein klares Naturgefühl. Man schaffe als Unterstützung von VI ab typische Dispositionen (s. S. 31); an dem Stoffe des Lesebuchs können diese aber noch weitergeführt werden, und diese Aufgabe muss speziell der deutsche Unterricht lösen, weil die übrigen Gegenstände weniger Veranlassung dazu haben. Wie man Menschen schildert, erfährt der Schüler auch im Geschichtsunterrichte. Aber der deutsche bietet ihm im Lesebuche eine gewisse Abwechselung. Da wird bald die Entwicklung zeitlich vorgeführt; dies ist der Gang, der dem Jungen von 9 bis 12 Jahren am natürlichsten ist, und den er selber wählt. Dann kommt eine andere Form nach dem Prinzip der Zweiteilung von Äusserem und Innerem (Körper und Geist), und diese Zweiteilung erfährt weitere Untereinteilungen. Eine dritte fügt sich diesen beiden Typen nicht, sondern verbindet sie teilweise u. s. w. Alle diese Erscheinungsformen müssen, zunächst jede für sich, von dem Schüler klar erfasst und nachgebildet werden. In III mag er dann allmählich selbst entscheiden, welche dieser typischen Dispositionen er rein anwenden oder mit einander verbinden will. Auch für die Beschreibung muss der deutsche Unterricht allmählich feste Typen liefern, und namentlich die landschaftliche und örtliche Beschreibung muss in ihrem Gange (von innen nach aussen oder von aussen nach innen) ihm an einigen guten Beispielen (wie Immermanns westfälischem Schulzenhof, Will. Alexis Trifels u. a.) völlig vertraut geworden sein, ehe er nun seine eigene Heimat in einigen Aufsätzen beschreibt. Von Schilderungen, d. h. von Einführung malerisch-dichterischer Momente in die Beschreibung kann man in den höheren Schulen in diesem Alter sowenig einen Erfolg erwarten,

wie in der Volkschule (s. S. 30 f.). Sehr gewinnreich können auch kurze Auszüge aus grösseren Lesestücken sein, wenn der Schüler hierbei dazu gelangt, wirklich das Wesentliche von dem Zufälligen zu scheiden; immer wird es natürlich nicht gelingen. Eine Steigerung wird dadurch möglich sein, dass der Quartaner dabei den Wortlaut des Originals verwenden muss, der Untertertianer noch darf, der Obertertianer nicht mehr darf.

Beliebte Themen sind zwar an den höheren Schulen auf der zweiten Stufe Aufgaben aus der fremdsprachigen Lektüre. Man kann aber nicht genug davor warnen; denn sie tragen, insbesondere im altsprachigen Unterricht, zur Verderbnis der Muttersprache ganz besonders bei, wenn sie nicht mit äusserster Vorsicht behandelt werden. In diesem Falle beanspruchen sie jedoch sehr viel Zeit, zu der das Ergebnis nicht in richtigem Verhältnisse steht. Die gewöhnlichen Bearbeitungen derartiger Aufgaben sind nicht viel mehr als äusserliche Aneinanderreihungen schlecht übersetzter Bruchstücke des Originals, die sprachliche Einkleidung ein Lateinisch-Deutsch komischer Art. Die langen Perioden Cäsars machen dem Schüler die grösste Pein, er kürzt sie ab und schneidet dabei unbefangen auch ein Stück weg, das für das Verständnis wesentlich war, fährt dann aber ruhig weiter wie sein Autor. An anderen Stellen hat er nicht das Sachverständnis und schreibt etwas inhaltlich Sinnloses, sein sprachlicher Ausdruck ist so unselbständig und armselig, wie sonst nie, weil er sich von dem Leitseile der fremden Sprache nicht losmachen kann und auch ihren Sinn nicht erfasst hat. Derartiges Ergebnis wird überall vorhanden sein, wo der Lehrer des Deutschen nicht zugleich der des Lateinischen ist. Es wird aber nicht ohne weiteres allemal besser sein, wenn diese Personalunion besteht. Denn es ist eine eigene Gedankenarbeit erforderlich, wenn der Schüler aus solchen Aufsätzen einen Gewinn für seine muttersprachliche Bildung ziehen soll. Zwei Akte lösen sich dabei ab. Zunächst wird der Inhalt, gänzlich losgelöst von der Form des lateinischen Schriftstellers, verarbeitet, und diese Arbeit solange fortgeführt, bis die Schüler über ihn ganz frei in ihrer Muttersprache verfügen. Dann folgt der sprachliche Teil. Dabei ist ein deutsches Musterstück eigentlich ganz unentbehrlich, weil sich im fremdsprachigen Unterrichte so feste Reihen gebildet haben, dass sie trotz aller Bemühung stets wiederkehren. Das Lesestück liefert das Muster für die Feststellung der Gedankenfolge, die Disposition

und einen Teil der sprachlichen Einkleidung; nur auf diesem Wege kann der Schüler einen wirklich deutschen Aufsatz liefern, der freilich auch nach so vieler Mühewaltung und so grossem Zeitaufwande bei einem Teile der Schüler noch die Abhängigkeit vom fremdsprachigen Originale zeigen wird. Eher lassen sich aus den fremdsprachigen Schriftstellern Aufgaben anderer Art gewinnen, z. B. die eingekleidete Disposition einer Ansprache Cäsars, die kurze Zusammenfassung einer grösseren Partie, obgleich auch hier überall die Gefahr der Beeinflussung durch die fremde Ausdrucksweise bestehen bleibt. Über die Darstellung poetischer Stoffe in prosaischer Rede gilt das früher Bemerkte (S. 40); die Bereitung der sprachlichen Form stösst überall auf die gleichen Schwierigkeiten, wenn man über ganz streng erzählende Gedichte hinausgeht. Dagegen können hier Aufgaben gestellt werden, die in ihrer Art ungefährlich sind und trotzdem das Verständnis des Gedichtes erhöhen können. Dahin gehören Erzählung der thatsächlichen Grundlagen eines dichterisch behandelten Vorganges, die Darstellung des Ganges der Handlung nach der Zeitfolge (die beim Dichter geändert erscheint), die Vergleichung des Quellenberichts mit der dichterischen Darstellung, die Darlegung der Einwirkung der sittlichen oder lehrhaften Tendenz, die den Dichter zur Umänderung bestimmt hat u. dergl.

Von der Zahl der Arbeiten gilt das früher Bemerkte; eine Erhöhung dieser Zahl ist unbedingt erforderlich; sie kann durch die erwähnten (S. 40 f.) kleinen freien Arbeiten aus allen Unterrichtsfächern herbeigeführt werden. Förderlich wird dabei die grössere geistige Selbständigkeit der Schüler und die aus diesen Schreibübungen selbst erwachsende Gewöhnung, sich rasch zusammenzunehmen, das Wesentliche in Kürze zu sagen und es möglichst wirkungsvoll anzuordnen. Diese Übung wird an kleinen, leicht übersehbaren Stoffen wegen der Möglichkeit, sie leichter im Bewusstsein festzuhalten, rascher und durchgreifender erworben als an Stoffen mit ausgedehnten Gedankenreihen, deren Übersehbarkeit im Verhältnis zu ihrer Zahl und ihrer Ausdehnung abnimmt. Wer jeden Tag eine körperliche und seelische Anlage 10 Minuten übt, bringt es am Ende einer Woche weiter als wer diese Übung nur einmal in der Woche eine Stunde lang eintreten lässt, und wer jede Woche ein bis zweimal eine Seite frei niederschreibt, steigert sein Vermögen ganz anders, als wenn er alle vier Wochen auf einmal sechs bis acht Seiten abfasst; die Ermüdung

und die aller körperlichen und seelischen Kraft gesteckte Leistungsgrenze vereiteln Anstrengungen, die diese Grenze überschreiten, und die Gewöhnung kann nur eintreten, wenn eine Thätigkeit sich häufig und in kurzen Zwischenräumen wiederholt.

Noch wenige Worte über die Korrektur. Sie ist eine unangenehme Beigabe für die Lehrer und zugleich eine undankbare. Aber sie ist nicht zu entbehren, wenn der Lehrer Einblick in sein Verfahren auf authentischstem Wege erlangen soll. Freilich geht auch ein Teil der hierbei nie fehlenden Enttäuschung auf das Korrekturgeschäft selbst über, und es wird dadurch noch unerfreulicher. Man muss an die Verbesserung der Aufsätze mit sehr geringen Erwartungen herantreten; denn es ist so gut wie ausgeschlossen, dass sie bei der Mehrzahl der Schüler wirklich befriedigend ausfallen, sobald die Leitung des Lehrers mehr und mehr sich zurückzieht und beschränkt. Die selbständige Arbeit kann nicht verfrüht werden, sondern sie muss, der geistigen Entwicklung entsprechend, vorsichtig bemessen und lieber etwas hinausgeschoben als beschleunigt werden. Die Arbeiten, sobald sie häusliche Arbeiten werden, leiden namentlich auf der zweiten Stufe dadurch, dass sie zu grossen Umfang erhalten. Der Schüler dieses und auch noch eines späteren Alters entschliesst sich zu der ihm empfohlenen stufenweise vorgehenden Anfertigung (Nachdenken, Stoffsammeln, Disponieren, Ausführen) nicht oder höchstens sehr ausnahmsweise, er schiebt die Abfassung meist so lange hinaus als möglich, und dann fliessen die erwähnten verschiedenen Momente sämtlich in einen zusammen. Es ist deshalb angezeigt, hier prophylaktisch vorzugehen und bei Hausaufsätzen etwa 3—4 Tage nach Stellung des Themas von den Schülern den Nachweis einer Stoffsammlung zu fordern, 1—2 Tage nachher es mit der Disposition ähnlich zu halten und wenigstens 3—4 Tage vor Ablieferung der Arbeit das Konzept fertig stellen zu lassen. Auf diese Weise kann wenigstens die Übereilung des gewöhnlichen Verfahrens vermieden, und ein Teil der aus Übereilung und Ermüdung entsprungenen Fehler ferngehalten werden. Ebenso wird die Pflege des Ohres im Unterricht durch häufiges Vorlesen bei geschlossenen Büchern eher die Schüler dazu bestimmen, sich selbst und in der Schule ihre Entwürfe und sich selbst zuhause ihre Reinschriften laut und langsam vorzulesen und auf diesem Wege einen anderen Teil der Fehler selbst aufzufinden. Eine gegenseitige Korrektur

der Entwürfe im Unterrichte wird noch die meisten Fehler, die stehen geblieben sind, beseitigen, und die Korrektur des Lehrers wird dadurch bedeutend erleichtert. Zweckmässig wird es sein, stets einige bessere Entwürfe laut und langsam vorlesen zu lassen, um auf diesen Wege das Sprachgefühl der schwächeren Schüler richtig zu leiten. Noch besser ist es, wenn der Lehrer selbst einen von ihm gefertigten Musteraufsatz vorliest und sofort Verbesserungen der Entwürfe gestattet. Bei der Verbesserung des Lehrers wird häufig der Individualität der Schüler zu wenig Rechnung getragen; auch ist die Beurteilung selbst oft genug eher niederdrückend als ermutigend und garnicht selten in ihrer Schärfe wenig begründet, sobald man sich in die Seele des Schülers hineinversetzt. Zu rigoros ist in der Regel die Beurteilung der Interpunktion, wenn man bedenkt, wie wenig Übereinstimmung in dieser Frage noch besteht. Auch bezüglich der Wahl des Ausdrucks stellen sich die Lehrer zu sehr auf ihren Standpunkt, der doch nicht der des Schülers sein kann. Was irgend angeht, lasse man gelten und erwarte von der Bereicherung des Bewusstseins und damit auch des Sprachschatzes die Besserung. Aber die Korrektur darf sich nicht von den jedesmaligen Aufsätzen allein bestimmen lassen. Der Lehrer muss nach einem bestimmten Plane diejenigen grammatischen, lexikalischen und stilistischen Dinge, die ihm nach seiner Erfahrung am meisten der Erneuerung und Befestigung bedürfen, zusammenstellen und in bestimmten Zeitabschnitten im Anschluss an konkrete Thatsachen der jedesmaligen Aufsätze zur Besprechung bringen. Allgemein auftretende Verstösse müssen allgemein behandelt, und der Beweis des Verständnisses dadurch erbracht werden, dass in einem oder mehreren der nächsten Aufsätze die richtige Leistung gefordert wird.

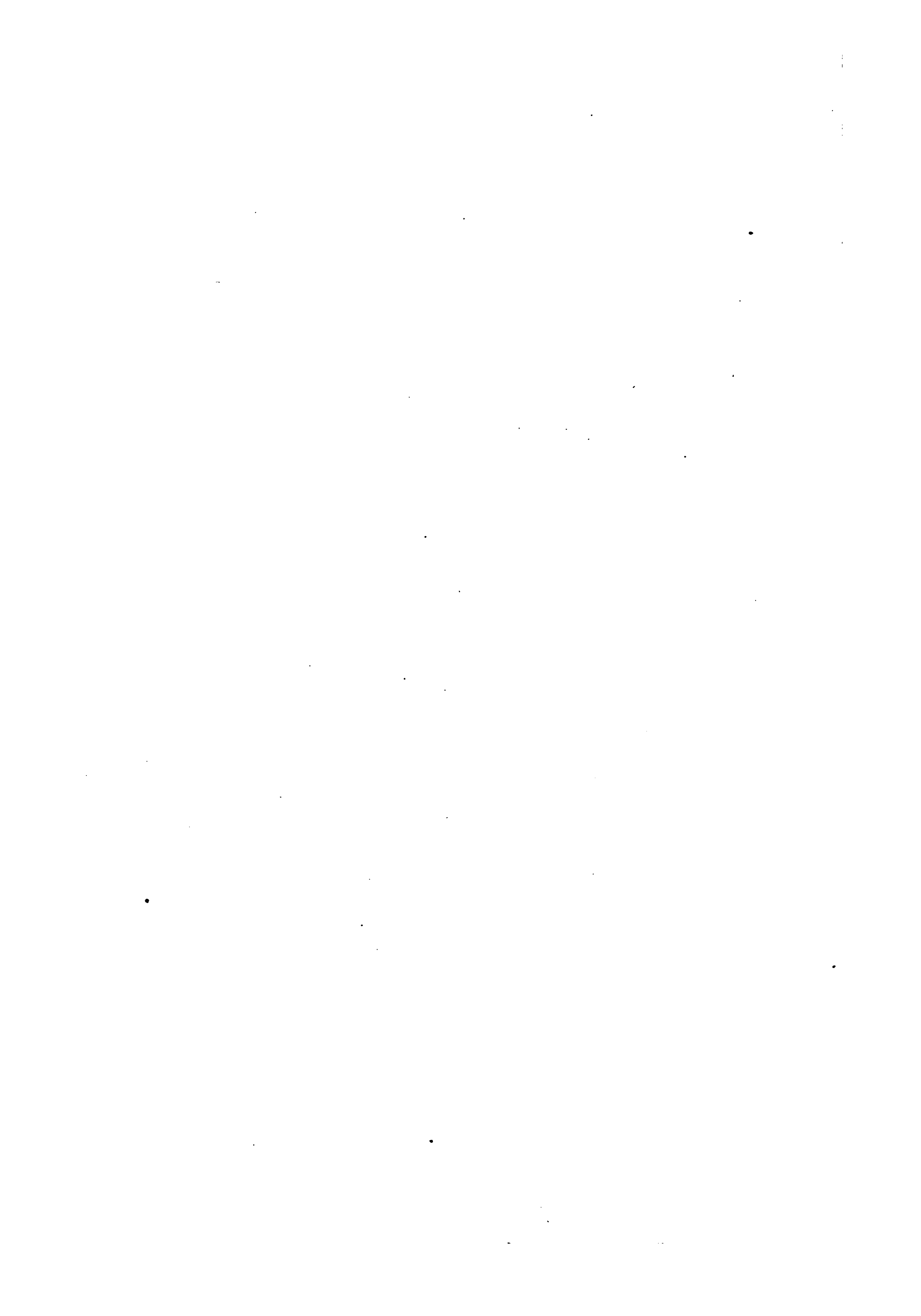
Überhaupt, und das möge das Schlussergebniss der Untersuchung sein, erwarte man von der Methodik gerade bei den Aufsätzen nicht mehr, als sie leisten kann. Wir können den Sprachschatz der Schüler methodisch vermehren, wenn wir die Büchersprache zu diesem Zwecke bewusst und in systematischem Vorgehen verwenden und die Erwerbung des Büchersprachschatzes nicht dem Zufall überlassen. Dieser Zufall kann nur selten walten, weil die Büchersprache etwas Künstliches ist, und ihr Erwerb nicht nach dem bei der natürlichen mündlichen Spracherwerbung stattfindenden Gesetze der Gewöhnung erfolgen kann. Hier müssen also künstliche Veranstaltungen eintreten, weil es sich um ein

künstliches, noch dazu stummes Gebilde handelt. Wir können ferner den Gedankenschatz der Schüler für die Zwecke des Aufsatzes nicht beliebig und einseitig steigern und bilden, sondern diese Vermehrung hängt ab von dem wachsenden geistigen Wissen und Können, sowie von der Vermehrung der Vorstellungen und Vorstellungsbeziehungen, die durch das Leben, vor allem durch die jeweilige Umwelt, und durch den Unterricht erfolgt. Ebensowenig können wir das Sprachgefühl für die Büchersprache und ihre Gesetze beliebig nach unseren Absichten schaffen und erhöhen, sondern auch dieses Wachstum bedarf der Zeit und hängt mit der Entfaltung der aktiven Phantasie und der Klärung der höheren (intellektuellen, ästhetischen) Gefühle innig zusammen. Diese Thatsachen erfordern nicht, dass wir thatenlos der kindlichen Entwicklung zusehen, aber wohl, dass wir nicht zu früh Früchte sehen wollen, wo es einstweilen nur darauf ankommt, gesunde und ertragsfähige Bäumchen zu pflanzen. Dass die grosse Mehrzahl der Schüler bis zu 14 Jahren keine selbständigen und sprach- oder gar stilgewandten Aufsätze schreibt, wird sich durch keine Methodik der Welt ändern lassen, da die seelische Entwicklung in diesem Alter die dazu nötigen Vorbedingungen nicht enthält. Wie sehr dieser Umstand ins Gewicht fällt, zeigt der Mädchenunterricht. Mädchen von 13 Jahren besitzen bei gleicher Umwelt, mit Knaben verglichen, ein reicheres Sprachmaterial, grössere Geläufigkeit in dessen Verwendung, besseres Sprachgefühl, eine reichere, buntere und meist tiefere Gedankenwelt und vor allem ein lebhafteres, reicheres, vielseitigeres Gefühlsleben. Namentlich das elementare ästhetische Gefühl ist bei ihnen viel sicherer, die Darstellung infolgedessen plastischer und tiefer. Deshalb lassen sich auch die Erfahrungen, die an Knabenschulen gewonnen werden, gerade bezüglich des Aufsatzes nicht einfach auf den Unterricht der weiblichen Jugend übertragen. Aber auch soviel wird aus dieser Betrachtung sich ergeben, dass der deutsche Unterricht eine breitere Stelle im Lehrplane gewinnen muss,[1]) wenn er wesentlich dazu beitragen soll, das Sprachgefühl für die Buchsprache zu schaffen und zu stärken. Bis dahin kann der zur sprachlichen Behandlung bestimmte Lesestoff nicht in dem bisherigen Umfange beibehalten werden, weil es nicht möglich

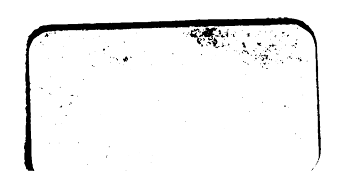
---

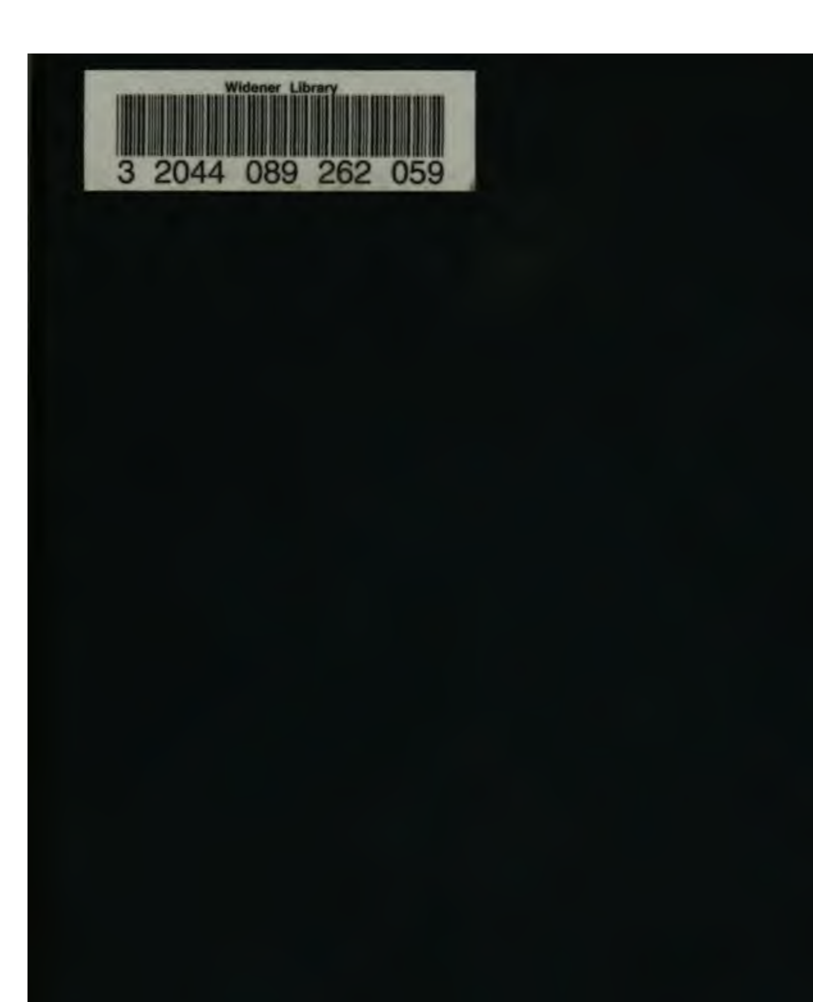
[1]) S. die verständige Darlegung von Chr. Muff in den Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts 1900. Halle 1901, S. 221.

ist, in 2 Wochenstunden diesen sprachlich so gründlich zu behandeln, dass daraus für das Schreiben wirkliche Förderung erwächst. Der didaktische Materialismus, der hier noch immer entscheidet, muss einem Unterrichte Platz machen, der die Kräfte der Schüler auf muttersprachlichem Gebiete übt und teilweise schafft. Und die Hauptsache! Die lateinische Schreibübung als Zielleistung muss fallen; es giebt für die Gesundung des deutschen Unterrichts kein anderes Mittel und Ziel.




MAR 29 1909




Widener Library
3 2044 089 262 059